

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:**  
**MESTRADO**  
**Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade**

**ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA**  
**ESCOLA DE VIGOTSKI.**

**GISELE CRISTINA MASCAGNA**

**MARINGÁ**

**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:**  
**MESTRADO**  
**Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade**

**ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA**  
**ESCOLA DE VIGOTSKI.**

**GISELE CRISTINA MASCAGNA**

**MARINGÁ**

**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade**

**ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA ESCOLA DE  
VIGOTSKI.**

Dissertação apresentada por Gisele Cristina Mascagna, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: Marilda Gonçalves Dias Facci

**MARINGÁ**

**2009**

**GISELE CRISTINA MASCAGNA**

**ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA ESCOLA DE  
VIGOTSKI.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora) –  
UEM**

**Prof. Dr. Newton Duarte - UNESP-Araraquara**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Silvana Calvo Tuleski – UEM**

**16/02/2009**

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora *Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci*, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela orientação firme e segura demonstrada durante a elaboração desse trabalho, mas também pelo incentivo, confiança e amizade nesses anos de convivência.

Ao meu amigo *Edson Carlos Romualdo* pela força, pelo incentivo e pelo amor.

A minha amiga e companheira de todas as horas, professora *Dr<sup>a</sup>. Lizia Helena Nagel*, por sempre ter acreditado e depositado em mim a confiança necessária para que eu pudesse desenvolver minhas potencialidades.

A minha amiga *Zaira F. de R Gonzalez Leal* por ter me incentivado e contribuído para que este estudo pudesse ser realizado.

A toda *equipe e residentes* do Abrigo *CECAF* pela paciência e pelas orações.

Aos professores *Dr. Newton Duarte* e *Dr<sup>a</sup>. Silvana Calvo Tuleski* por terem aceitado fazer parte da banca examinadora.

A Universidade Estadual de Maringá pelo incentivo financeiro que tanto me apoiou a prosseguir com os estudos científicos.

Aos que, direta e indiretamente, contribuíram para que esse estudo pudesse ser realizado.

Ao espírito de vida que me impulsiona a desejar ser sempre melhor...

# **ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA ESCOLA DE VIGOTSKI.**

## **RESUMO**

As concepções sobre a adolescência na atualidade e o destaque dado a essa fase como turbulenta e natural por diversas correntes científicas instigou a investigar e analisar essas concepções e superar essas teorias com a concepção de adolescência na perspectiva vigotskiana. O objetivo deste trabalho é apresentar a adolescência em uma perspectiva marxista, procurando destacar, nesta fase, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e as atividades dominantes. Para isto, procuramos subsídios teóricos para compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo na abordagem Histórico-Cultural, segundo a qual todo o processo de formação da consciência individual está relacionado com a atividade humana genérica em que o sujeito está inserido, ou seja, as condições objetivas que são determinadas por condições histórico-sociais concretas. Neste trabalho, pretendemos superar a visão naturalista e biológica da adolescência, explicitando a relação do desenvolvimento psíquico com o desenvolvimento histórico-social da humanidade. Para investigar sobre a adolescência, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com 14 adolescentes de uma escola pública da cidade de Maringá. No Capítulo 1, discorremos sobre como a adolescência é vista em algumas produções científicas e, no Capítulo 2 e 3, enfocamos o desenvolvimento do psiquismo, dando ênfase ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à formação de conceitos e atividades dominantes a partir de autores da Escola de Vigotski. No Capítulo 4, apresentamos a adolescência tendo como referência principal o volume IV das *Obras Escogidas* de L. S. Vigotski. No Capítulo 5, apresentamos a pesquisa de campo realizada. Tomando como referência o discurso dos adolescentes, observamos que as concepções sobre adolescência e a visão de homem dos entrevistados estão comprometidas com os ideais pós-modernos e que os adolescentes expressam esses ideais em seus comportamentos e em suas relações. Os dados mostraram que o discurso dos jovens sobre a adolescência reflete as ideias dominantes na sociedade atual. A compreensão de adolescência deles está diretamente relacionada com as teorias biologicistas, justificando a rebeldia e outros comportamentos como decorrentes de maturação hormonal. Todavia, suas concepções sobre os estudos e as disciplinas em geral demonstram que compreendem a função da escola de

ensinar e percebem a importância dos conhecimentos científicos para suas vidas. Concluindo, podemos afirmar que a adolescência compreendida a partir dos pressupostos marxistas difere das concepções biologicistas e idealistas, visto que os homens são analisados a partir do desenvolvimento histórico social e das práticas objetivas nos quais ele está inserido. Nos estudos realizados por Vigotski sobre a adolescência, ele explica que, nesta fase da vida do homem, existe um maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos conceitos, tornando-o mais crítico e mais ativo tanto na relação com os outros homens quanto na superação da realidade que o cerca. Nesta fase, os jovens apresentam potencialidades que devem ser exploradas, principalmente, pela escola, pois é pela apropriação dos conhecimentos científicos que os adolescentes podem desenvolver-se psicologicamente, ampliando a compreensão que têm da realidade, e coletivamente, propor formas de transformar a sociedade.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento do Psiquismo. Adolescência. Perspectiva Marxista. Psicologia Histórico-Cultural.

## **ADOLESCENCE: HISTORICAL UNDERSTANDING FROM VYGOTSKY SCHOOL**

### **ABSTRACT**

The present conceptions on adolescence and the distinctive remark given to this stage as turbulent and natural by several scientific frameworks have led us to investigate and analyze these conceptions and to go beyond these theories by using the conception of adolescence in the Vygotskian perspective. This research aims to explain adolescence in a Marxist view by focusing on, in this stage, the development of the superior psychological roles, the formation of concepts and the dominant activities. This way, we pursued some theoretical approaches in order to understand the process of the development of the psyche in the cultural-historical theory, in which, the whole process of the formation of the individual consciousness is related to the generic human activity in which the subject is, that is, the objective conditions that are determined by concrete social-historical conditions. In this work, we intended to go beyond the naturalistic and biological view upon adolescence by clarifying the relationship between the psychic development and the social-historical development of humanity. In an effort to investigate adolescence, a bibliographical and an empirical research was conducted through the application of some interviews to 14 adolescents from a public school in the city of maringá. In the first chapter, we discoursed around how adolescence is viewed by some scientific writings, while in the second and third chapters, we centered on the development of psyche by putting emphasis on the development of the superior psychological roles, the formation of the concepts and the dominant activities from the Vygotsky school's scholars. In the fourth chapter, we explained adolescence with the main reference on L. S. Vygotsky's *Obras Escogidas*, volume IV. In the fifth chapter, we presented our empirical research. By having the adolescents' voice as a reference, we noticed that the conceptions of adolescence and the view of man by the interviewees are involved with the postmodern ideals, and also, that the adolescents show them in their behaviors and relationships. The obtained data revealed that the adolescents' discourse about adolescence reflects the dominant ideas of the today's society. Their understanding of adolescence is straightly related to the biologicistic theories what justifies the rebellious ness and other behaviors as derived from the hormonal maturation. However, their conceptions on studying and school subjects, in general, evidence that they understand the school role of teaching and realize the relevance of the scientific knowledge to their lives. In the end, we can point out that adolescence, when understood



from Marxist frameworks, differs from the biologicistic and idealistic conceptions since men are analyzed from the social-historical development and the objective practices in which they are. In Vygotsky's studies concerning adolescence he explains that in this stage of man's life there is a higher development of the superior psychological roles and of the concepts what makes him more critical and active both in his relationship with the others and in his overcoming of the surrounding reality. In this stage, adolescents show potentialities that should be mainly explored by school, since it is through the appropriation of the scientific knowledge that adolescents can develop themselves psychologically, and broaden their understanding of reality, and collectively, propose some ways of changing society.

**Key Words:** Development of Psyche. Adolescence. Marxist Perspective. Cultural-Historical Perspective.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO I</b>	
Contexto Histórico-Cultural e Caracterização Atual da Adolescência.....	16
2.1. A Naturalização da Adolescência em Livros e Periódicos.....	17
2.2. A Adolescência Construída Historicamente.....	27
2.3. A Noção de Indivíduo no Mundo Globalizado.....	29
2.4. Pós-Modernidade e a Escola.....	38
2.5. Adolescência e Pós-Modernidade.....	44
<b>3. CAPÍTULO II</b>	
O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural.....	46
3.1. Desenvolvimento do psiquismo.....	48
3.2. A periodização do desenvolvimento humano.....	60
<b>4. CAPÍTULO III</b>	
O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e dos Conceitos Científicos.....	78
4.1. Desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	79
4.1.2. Desenvolvimento da atenção voluntária.....	84
4.1.3. Desenvolvimento da memória lógica.....	90
4.1.4. Desenvolvimento da abstração.....	94
4.1.5. Desenvolvimento do pensamento.....	97
4.2. A formação de conceitos.....	101
<b>5. CAPÍTULO IV</b>	
A Adolescência na Perspectiva Histórico-Cultural.....	108
5.1. O “Salto” Qualitativo no Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e na Formação dos Conceitos.....	108
5.2. A Formação da Personalidade do Adolescente.....	120

5.3. As Atividades Dominantes dos Adolescentes.....	123
<b>6. CAPÍTULO V</b>	
O Discurso dos Adolescentes: Visão de Adolescência.....	128
6.1. Descrição do Procedimento da Coleta de Dados.....	131
6.2. Sujeitos da Pesquisa.....	132
6.3. Discussão e Análise dos Dados da Entrevista.....	132
6.4. Importância da Escola.....	133
6.4.1. Importância das Disciplinas.....	136
6.4.2. Emprego do Tempo Livre.....	139
6.4.3. Atividades Consideradas mais Importantes, Desenvolvidas no Tempo Livre.....	142
6.4.4. Preferência em Relação às Atividades Desenvolvidas no Tempo Livre.....	145
6.4.5. Concepção do que é ser Adolescente.....	148
6.4.6. Marco do Fim da Infância.....	152
6.4.7. O que Falta para Ser Adulto.....	155
6.4.8. Pessoa que mais Influenciou o Desenvolvimento da Personalidade.....	157
6.5. Alguns Aspectos a Destacar no Discurso dos Adolescentes.....	159
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>8. REFERÊNCIA.....</b>	<b>166</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>174</b>
Anexo 1: Roteiro da entrevista.....	175
Anexo 2: Termo de Consentimento.....	177
Anexo 3: Dados de Identificação.....	180

## INTRODUÇÃO

Temos como objetivo, nesta pesquisa, *analisar a concepção de adolescência a partir da Psicologia Histórico-cultural*, procurando destacar, nesta fase, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e as atividades dominantes. O interesse por essa temática resultou de algumas indagações sobre o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, *especificamente, qual seria a atividade dominante ou principal dos mesmos na contemporaneidade*. Esse interesse foi reforçado pelo estudo das obras de Lev Semenovich Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934), cuja metodologia leva a compreender o desenvolvimento humano como um processo intrinsecamente inserido na vida material e social. Também resultou de algumas indagações que permeiam, constantemente, meu trabalho como psicóloga de um Abrigo de uma cidade do interior do Paraná, por ser um trabalho realizado com crianças e, especialmente, com adolescentes. Os questionamentos que mais me instigaram foram os resultantes dos enfoques dados à adolescência nos últimos tempos. Esses enfoques intrigam muito, porque o período da adolescência é considerado, de forma geral, como algo natural, inerente ao desenvolvimento humano e independente do desenvolvimento histórico-social.

A adolescência é uma fase conhecida, tanto no campo científico quanto no senso comum, como uma idade turbulenta, conflituosa e “cheia” de hormônios, intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento biológico, como veremos no decorrer deste trabalho. Essa visão biológica da adolescência, muitas vezes, abre brechas para que as pessoas naturalizem comportamentos que não são naturais, independente da idade do indivíduo. Ao naturalizar comportamentos, como, por exemplo, ser rebelde na adolescência, aquele que não apresentar tal característica, ou seja, a não rebeldia passa a ser o anormal e causar estranhamento nas pessoas.

Atualmente, a adolescência tem sido alvo de noticiários e de Projetos de Lei, como, por exemplo, políticos que visam à modificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que tange às penalidades, em particular, a idade para responder criminalmente pelos

---

<sup>1</sup> O nome de Vigotski é grafado, na literatura de várias formas, tais como Vygotski, Vygotsky, Vigotskii. Neste trabalho padronizarei a grafia em “Vigotski”, mas, quando se tratar de referência à uma obra específica utilizarei a forma que foi grafada no original.

delitos cometidos<sup>2</sup>. A população tem se indignado cada vez mais com a participação dos adolescentes em crimes hediondos, sem levar em consideração a força da mídia em responsabilizar apenas o indivíduo, ignorando a totalidade dos fatos. A adolescência e o comportamento dos jovens, ao ser visto como algo natural, colabora para que os próprios atos também sejam naturalizados, como a violência. Até os adolescentes se veem como tal, como demonstraremos nos dados levantados. A maioria dos adolescentes acredita que ser adolescente é ser rebelde. Essa visão é introjetada pelos indivíduos por meio da mídia e da educação em geral. Superar tal perspectiva é uma luta da qual poucos estão participando, porque, ao pesquisar no site [www.scielo.br](http://www.scielo.br), pudemos observar que poucos pesquisadores estudam a adolescência pela teoria crítica. A maioria dos estudos da adolescência são voltados para a área da saúde, como, por exemplo, o artigo sobre a percepção corporal dos adolescentes em relação à alimentação (Branco Hilário & Cintra, 2006) e o artigo sobre as políticas públicas voltadas para a drogadicção na adolescência (Raupp & Milnitsky-Sapiro, 2005).

A adolescência, na atualidade tem sido analisada principalmente por meio dos pressupostos psicanalíticos, que não só naturaliza a adolescência e, conseqüentemente, seus comportamentos como os justificam, ignorando todo o contexto sócio-histórico que permeia o indivíduo. Como exemplo dessas teorias, podemos citar os estudos do autor *Içami Tiba* (2005) em seu livro *Adolescentes: quem ama educa!* Nele o autor discorre sobre a adolescência como uma fase natural, marcada apenas pelo processo biológico. O autor fala do desenvolvimento biopsicossocial, ignorando a historicidade e enfatizando o desenvolvimento interno independente dos meios de produção da vida. Não podemos deixar de mencionar que este autor é um dos mais lidos pela Psicologia, como ele mesmo menciona na dedicatória do livro<sup>3</sup>. O fato chama a atenção, porque, se este autor é um dos mais lidos pelos psicólogos, a visão da adolescência pelos mesmos continua sendo reforçada pelas teorias idealistas. Sem querer menosprezar as obras do autor, já que o mesmo faz algumas referências pertinentes de como educar os jovens na atualidade, seu livro traz ideias que se fundamentam na vida cotidiana e que se apresentam como autoajuda ao leitor.

---

<sup>2</sup> Projeto de Lei que tramita na Câmara dos Deputados que visa à Redução da Maioridade Penal de 18 para 16 anos. Para saber mais sobre esse projeto ler a entrevista do Dr. Olímpio de Sá Sotto Maior Neto, Procurador de Justiça. In: <http://www.netbabillions.com.br>

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (2004), pelo IBOPE, Segundo Tiba (2005) . Em primeiro lugar, o autor mais lido pelos psicólogos foi Sigmund Freud; em segundo lugar, Gustav Jung e, em terceiro, Içami Tiba.

Outro exemplo que podemos citar é o livro do médico *Daniel Becker* (2003) denominado *O que é adolescência*. O autor, apesar de criticar a visão naturalista da adolescência, tem como base teórica para explicar a adolescência os fundamentos da psicanálise, embora deixem claro que esta teoria é passível de críticas. Todavia, o autor não parte da práxis e nem da historicidade para compreender o fenômeno adolescência e acaba caindo no idealismo.

Contardo *Calligari* (2000), em seu livro *A Adolescência*, explica sobre essa fase de desenvolvimento como moratória, ou seja, o adolescente precisa encontrar seu lugar na sociedade, mas o lugar dado a ele é uma fase que não pode expressar suas potencialidades. Entretanto, como os outros dois autores citados, ele retoma um conceito abstrato da adolescência por responsabilizar o desejo inconsciente dos pais pelo comportamento dos filhos “rebeldes”.

Ao contrário das teorias citadas acima, optamos por analisar o fenômeno adolescência da perspectiva marxista do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Para a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao desenvolvimento cultural da humanidade. O aspecto cultural sobressai sobre o biológico e os homens se apropriam ativamente dos conhecimentos produzidos historicamente que são transmitidos de geração a geração, por meio da mediação entre os homens, tornando-os parte de sua natureza.

No primeiro capítulo, discorreremos acerca de várias perspectivas sobre a adolescência na contemporaneidade. Apontamos algumas abordagens sobre adolescência expostas em livros e artigos de autores que discutem esse tema. Também analisamos quais são as características da sociedade pós-moderna, entre elas, a individualidade exarcebada e como a escola atual contribui para essa formação, visto que se embasam nas pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ e que tipo de homem a sociedade pós-moderna forma.

No segundo capítulo, é abordado o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O primeiro item trata do desenvolvimento psíquico, tendo como fundamentação teórica os pressupostos de Friedrich Engels, Alexis Leontiev e Lev Semionovitch Vygotsky. No segundo item, discorreremos sobre a periodização do desenvolvimento humano, enfocando a superação do desenvolvimento biológico pelo cultural, visto que, quando falamos em periodização, não estamos naturalizando e nem universalizando o desenvolvimento psicológico, mas relacionando-o com a vida prática dos homens. Procuramos retomar as teorias de Lev Semionovitch Vigotski, Alexander Tolstij, Daniil B.

Elkonin e Alexis Leontiev, que, coerentes com a perspectiva materialista dialética, explicam os processos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana.

No terceiro capítulo, enfocamos sobre a adolescência na visão vigotskiana. Abordamos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, *especificamente pensamento, abstração, atenção e memória*, estudadas por N. A. Menchinskaia e A. N. Sokolov, Alexander Luria, Lev Semionovitch Vigotski e S. L. Rubinshtein, e a formação dos conceitos. Vigotski entende a adolescência como uma fase da vida do homem muito produtiva e propícia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação dos conceitos científicos. Assim, neste capítulo, caracterizamos alguns aspectos da adolescência, pautada em Vigotski, e suas características formadas pelas relações sócio-históricas.

No quarto capítulo, aprofundamos a concepção de adolescência tendo como fundamento teórico principal o volume IV das *Obras Escogidas*, de Vigotski (1996), que apresenta questões fundamentais sobre a adolescência. Conforme o autor, para compreender como se dá o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, devemos entender os interesses nessa etapa da vida. Os interesses estão totalmente vinculados com a práxis e não devem ser compreendidos como intrínsecos aos indivíduos. No primeiro item, destacamos o salto qualitativo que ocorre no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação dos conceitos. O adolescente começa a pensar diferente da criança, pois algo novo surgiu em sua mente. Durante a transição, ocorre um salto qualitativo psíquico e os interesses dos adolescentes mudam completamente. Com a formação dos conceitos, o adolescente passa a ter uma consciência maior da realidade que o cerca e de sua realidade interna. No segundo item, tratamos sobre a formação da personalidade do adolescente. A personalidade inicia-se, primeiramente, por meio do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, ou seja, os comportamentos naturais vão se transformando em condutas mediadas e a psique do indivíduo, pela apropriação, forma-se devido às relações sociais. A personalidade dos indivíduos se forma primeiro externamente e, depois, internamente. No terceiro item, discorreremos sobre as atividades dominantes dos adolescentes que, de acordo com a teoria Vigotskiana, em cada etapa da vida tem uma atividade principal que guia o indivíduo, no caso dos adolescentes, seriam as atividades de estudo e a comunicação com os amigos. Todavia, todas as atividades estão relacionadas com as relações histórico-sociais dos homens, portanto, diferentes em cada período histórico.

No quinto e último capítulo, apresentamos a discussão e a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os adolescentes. Neste capítulo, identificamos e

compreendemos quais são as atividades dominantes durante a adolescência em relação à sociedade atual, considerando o discurso dos sujeitos entrevistados. Todavia, apesar de as atividades principais dos adolescentes coincidirem com as atividades dominantes explicitadas pelos autores russos, não são as mesmas, visto que vivemos em outro período histórico e em outras formas de produzir a vida. Portanto, não podemos generalizar e universalizar os dados aqui analisados uma vez que as atividades são construções históricas e sociais, e com as mudanças socioeconômicas, novas exigências são feitas aos indivíduos, novas formas de atividades e, conseqüentemente, novas qualidades psíquicas.

De forma geral, alguns questionamentos norteiam este estudo: Por que se adotou, tanto nos meios científicos quanto nas produções bibliográficas, uma visão naturalizante e biologicista da adolescência? Como a Psicologia Histórico-Cultural contribui para a superação dessa visão? Até que ponto a educação atual contribui para o desenvolvimento psicológico e para a formação de conceitos nos adolescentes? Qualquer educação contribui para tal desenvolvimento? Que tipo de atividade o sistema exige do adolescente? Quais são as atividades dominantes do adolescente na atualidade?

Acreditamos que, ao perseguir o entendimento de tais questões, possamos compreender a adolescência de maneira histórica e contribuir para a superação da concepção naturalista do homem.



## CAPÍTULO I

### CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL E CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência ficou conhecida, tanto nos meios acadêmicos quanto na sociedade em geral, como uma fase normal e natural do desenvolvimento humano. Bock<sup>4</sup> (2004) desenvolveu uma pesquisa sobre o conceito de adolescência estudado em alguns livros de orientação a pais e professores e, nesta pesquisa, concluiu que, nestes livros, a adolescência tem sido vista como uma fase natural do homem, ou seja, há uma perspectiva naturalizante desta fase que todos os seres humanos devem passar entre o término da infância e o início da vida adulta.

Primeiramente, é importante mencionar como a adolescência passou a ser compreendida como uma fase natural do desenvolvimento com base na psicanálise. Segundo Tomio (2006), Granville Stanley Hall (1844-1924) foi um psicólogo americano que introduziu a psicanálise nos Estados Unidos e criou a Psicologia da criança. Este autor também compreendia a adolescência com base nas teorias evolucionistas do desenvolvimento humano. Conforme a autora, a adolescência passou a ser compreendida por meio dos estudos de Hall:

Dessa forma, “Adolescence” consiste na descrição de fenômenos que constituem características definidas como desta fase, causando grande impacto na compreensão da adolescência, principalmente ao defini-la como um período caracterizado por grande **tormenta e tensão** (Tomio, 2006, p.7) (Grifos do autor).

Uma visão naturalizante predomina na atualidade, a fase de adolescer é compreendida como repleta de tensões e conflitos psíquicos e comportamentais. Uma fase estereotipada cujas características são: período conflituoso com instabilidade emocional, problemas típicos da idade, hostilidade pela separação dos pais e um abismo entre as gerações. Essas características, como mitos, foram apropriadas cientificamente e

---

<sup>4</sup> Pesquisa realizada no ano de 2001/2002 integrada com as pesquisas do Núcleo de Pesquisa sobre a Adolescência, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP, coordenado pelo professor Sergio Ozella.

culturalmente pela população, acadêmicas ou não, como fases típicas de uma idade completa de negativismo e hostilidades.

Os psicanalistas também se apropriaram dessa visão naturalizante da adolescência, contribuindo para a difusão e compreensão dessa idade como sendo conflituosa por natureza. Conforme Tomio (2006):

A teoria psicanalítica considera que o eixo desencadeante da crise adolescente é o despertar da sexualidade no nível da maturidade genital, onde o indivíduo torna-se capaz biologicamente de exercer a sua genitalidade para a procriação. Neste sentido, instaura-se um conflito referente ao fato do sentir-se criança e, ao mesmo tempo, do postar-se de acordo com suas novas atribuições conferidas por este seu novo corpo que assume outro papel perante a sociedade. A conquista da nova identidade acontecerá, portanto, quando o indivíduo estiver apto para abandonar este papel conferido pela infância e substituí-lo pelo de adulto (Tomio, 2006, p. 8).

O adolescente estaria em constante conflito entre ser criança e se tornar adulto, cuja expressão estaria em sua própria genitália, mas que não pode ser realizado, pois o adolescente ainda estaria “preso” em seu mundo infantil. Assim, os conflitos nesta fase seriam inerentes, visto que independem do jovem, uma vez que é uma transformação corporal de identidade.

Nesse capítulo, temos como objetivo, em um primeiro momento, apresentar a visão naturalizante da adolescência, assim como uma visão histórica dessa fase de desenvolvimento, concluindo com algumas discussões acerca de fatores sócio-históricos que conduzem a uma visão atual do que seja adolecer.

## **1. A NATURALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA EM LIVROS E PERIÓDICOS**

Diante dessa visão naturalizante da adolescência, analisamos, neste capítulo, as características apresentadas nessa fase por autores contemporâneos que não as analisam como construídas historicamente e atreladas aos fatores socioeconômicos. Tomamos como referência duas fontes de pesquisa: livros e artigos.

Os livros selecionados estão entre os estudados citados por Bock (2004) na pesquisa indicada anteriormente: *Adolescência normal* de Aberastury e Knobel (1989); *O que é a*

*adolescência* de Daniel Becker (1989); *A adolescência* de Calligaris (2000); *Identidade, juventude e crise* de Erickson (1976); *Disciplina: limite na medida certa* de Içami Tiba, (2006); *Limites sem trauma: construindo cidadãos* de Tania Zagury (2008).

Os artigos analisados, cinco ao total, datam do ano de 2003 a 2008, pesquisados no site científico da Scielo<sup>5</sup>, em três revistas de Psicologia que tratam sobre a adolescência: *Psicologia em Estudo*; *Psicologia: Reflexão e Crítica* e *Revista do Departamento de Psicologia*.

Os artigos <sup>6</sup> estudados são: “Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional”, de Miguel, R. B.P; Toneli, M. J. F (2007) - *Psicologia em Estudo*; “O Ter e o Ser: Representações Sociais da adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural”, de Almeida, A. M. O; Martins, P. O; Trindade, Z. A. (2003) - *Psicologia: Reflexão e Crítica*; “O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade”; de Justo, J. S. (2005) - *Revista do Departamento de Psicologia*. “A Depressão na Adolescência” de Lage, A. M. Monteiro, K. C. C (2007) – *Psicologia em Estudo*. “Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica”, de Oliveira, M. C. S. L. (2006b) - *Psicologia em Estudo*. Deste modo, pretendemos contextualizar as várias características apresentadas nos artigos destacados sobre a adolescência, discutindo o quanto as mesmas respondem às necessidades do capital.

Os estudos sobre a adolescência em uma perspectiva histórica são fundamentais para podermos superar a visão naturalizante que a própria Psicologia conceituou e universalizou como verdadeira e independente dos processos históricos e sociais de desenvolvimento humano. Quando falamos em adolescência no dia-a-dia, as pessoas em geral já imaginam “problemas”. Quando um pai diz que tem um filho adolescente ou um professor comenta que seus alunos são todos adolescentes, a maioria das pessoas supõe que deve ser muito difícil lidar com esses jovens. Esta visão de jovem problema foi disseminada, universalizada e aceita como tal, principalmente pela Psicologia.

Erikson (1976) em seu livro *Identidade: juventude e crise*, conceituou e normatizou a adolescência como uma fase de crise de identidade, de confusão de papéis que o jovem passa na transição da infância para a vida adulta. “A alienação própria desta fase é a *confusão*

---

<sup>5</sup>Para maiores informações, vide o site da Scielo: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

<sup>6</sup> Os artigos foram encontrados por meio de pesquisa realizada pela internet no site da Scielo. No campo de pesquisa, digitamos várias combinações, como *Adolescência e Desenvolvimento*, *Adolescência e Educação*, porém eram poucos os resultados encontrados o que nos levou a digitar *Adolescência e Psicologia*, foram encontrados 17 artigos relacionados, depois de lidos ficamos com apenas cinco que realmente caracterizam a adolescência de alguma forma.

*de identidade* [...]” (Erikson, 1976, p.132). Ele parte da moratória para integração da identidade juvenil, também explícita e dá ênfase à maturação sexual nesta fase.

Os autores Aberastury e Knobel (1989) são os de maior referência sobre a adolescência estudada em várias áreas do conhecimento. Os cursos de Psicologia, em geral, possuem como referência, na grade curricular, esses autores para a compreensão de como acontece a adolescência. Foram eles que institucionalizaram a noção de *síndrome normal da adolescência*. Naturalizaram esta fase e o comportamento do adolescente como normal pelas mudanças corporais e psicológicas. Discorreram acerca do *luto pela identidade infantil*, mencionando que, com o advento da adolescência as referências infantis (dependência dos pais, afetividades, brincar e outras prioridades infantis) não seriam mais cabíveis nesta nova idade, precisando ser reestruturadas. Assim, todo esse processo é marcado pelo sentimento contraditório de querer a proteção dos pais e renegar esta proteção. Aberastury e Knobel (1989) também discorreram sobre o *luto pelos pais infantis*, no qual, para as crianças, os pais são onipotentes e poderosos, porém, com o desenvolvimento físico e intelectual, os filhos começam a enxergar os pais como de fato são e os pais infantis já não servem mais como figuras de identificação. Os autores também abordaram sobre o *luto pelo corpo infantil* que ocorre pelas mudanças hormonais. As transformações físicas são mudanças dolorosas para o adolescente, pois, anteriormente, segundo Aberastury e Knobel (1989), houve um investimento libidinal no corpo infantil que terá que ser reelaborado e reinvestido em um novo corpo.

Outro comportamento típico da adolescência, de acordo com os autores citados, é a *atitude social reivindicatória*, ou seja, o adolescente se “revolta” contra alguma coisa que o meio lhe oferece e o influencia. O comportamento do adolescente e a forma com irá se expressar, como uma atitude social reivindicatória, será influenciada pelo meio que o cerca, visto que o adolescente terá que optar pelos papéis sociais que o cercam, porém o jovem começa a perceber o quanto a sociedade limita seus desejos e suas realizações, impedindo-o de fazer o que deseja. Essa rejeição do jovem perante a sociedade é reforçada pelo sentimento de abandono que o adolescente sente pela reedição da *posição esquizo-paranóide*, ou seja, sentimento de agressividade que reverte em uma atitude destrutiva contra seus pais e consequentemente o adolescente se coloca em uma posição onipotente.

Os autores citam várias características típicas da adolescência, como a *busca pela identidade*, *necessidade de intelectualizar e fantasiar*, ou seja, devido à onipotência o adolescente volta-se para os princípios éticos, morais e sociais, a criando teorias filosóficas,

ideias de salvar o mundo e atitudes políticas. Essa fase culmina na *atitude social reivindicatória*.

Os adolescentes, conforme Aberastury e Knobel (1989), também experimentam, nesta fase, a *tendência grupal*, o qual o adolescente necessita ter um grupo que geralmente funciona como substituto da segurança familiar e paterna e torna-se um campo para novas identificações e projeções. Outros comportamentos esperados são as *crises religiosas*, que pode ser um misticismo exagerado até um ateísmo total.

Esses autores foram e continuam sendo uma referência no campo da ciência para explicar e justificar a adolescência, apresentada, nessa concepção, como algo natural do desenvolvimento, pelas mudanças hormonais e sexuais, cujas características seriam transtornos e conflitos típicos da idade.

Muitos manuais<sup>7</sup> para pais e educadores foram feitos (muitos surgiram na década de 1970 do século XX, são livros americanos e europeus com tradução em português) para ajudá-los a compreender melhor esta fase. São manuais que explicitam cada etapa da adolescência, item por item e alguns, inclusive, possuem fotos, figuras do corpo em desenvolvimento, dos grupos, do estilo de se vestir, etc. Tudo para contribuir para o entendimento dessa fase conhecida como turbulenta e incompreendida.

Outros estudos contribuíram para a compreensão da adolescência, mas alguns não superaram a naturalização desta fase e outros não superaram o idealismo da mesma, como é o caso de Becker (1989) que especificou a adolescência enfocando aspectos culturais. Para o autor: “Não existe uma adolescência, e sim várias. O próprio conceito de que ela é um fenômeno universal é muito duvidoso” (Becker, 1989, p.11). Essas adolescências seriam diferentes devido aos aspectos culturais, como rituais de passagem, sociedades nas quais a adolescência é gradual, adolescentes que não passam pela chamada “crise”; mas, para o autor, em nossa sociedade, a adolescência tem se prolongado. O que, de fato, concordamos, em alguns aspectos, visto que os comportamentos considerados de adolescentes, em nossos dias, também são vistos em adultos de trinta anos, por exemplo, e, estas pessoas, muitas vezes, recebem críticas do tipo: - “É um eterno adolescente”; ou - “Você não vai crescer não?” Porém compreender por que esses jovens e/ou adultos expressam comportamentos considerados adolescentes não é apenas descrevê-los, mas analisá-los historicamente dentro

---

<sup>7</sup> Podemos citar dois livros de autoajuda que surgiram a partir da década de 1970 do século XX: *Adolescência: geração sob pressão*, de John Conger (1979), e *O tempo da adolescência*, de Guy. Avanzini, com tradução de Antônio Ribeiro dos Santos. Lisboa: Editorial Pórtico. (s/d).

das contradições do sistema capitalista. Um homem que expressa um momento histórico social.

Becker (1989) cita, inclusive, Piaget para explicar as mudanças psicológicas do adolescente, discorre sobre as operações mentais concretas e as formais. A primeira seria a capacidade de pensar apenas o concreto, já as operações mentais seriam o pensamento abstrato que ocorreria durante a adolescência. O autor também aponta o que ocorre na mente do adolescente para que ele comece a pensar diferente da criança:

Um adolescente pensa muito diferente de uma criança. Essa diferença é uma consequência das transformações corporais, dos novos estímulos ambientais e também de uma mudança qualitativa na sua atividade cognitiva (pensamento, inteligência) (Becker, 1989, p.25).

O livro apresenta críticas contra as teorias que apenas visam aos aspectos corporais e hormonais, levanta questões importantes, como os aspectos econômicos e culturais que contribuem para a crise da adolescência, mas não parte do desenvolvimento histórico social e, sim do conceito abstrato de adolescência. Tanto não supera a visão biologicista que utiliza a psicanálise para explicar os aspectos emocionais na adolescência. Mesmo afirmando que essa teoria pode sofrer críticas, Becker a usa para explicar o comportamento do jovem, e no livro, escreve que a adolescência não pode ser universalizada, mas utiliza a psicanálise que universaliza o desenvolvimento psicológico como algo inerente ao homem. Ao discorrer sobre o conceito de adolescência, ele afirma: “O próprio conceito de que ela é um fenômeno universal é duvidoso” (Becker, 1989, p.11). No entanto, contradiz-se: “E ao falarmos dos seus aspectos emocionais, utilizaremos basicamente os pontos de vista e as teorias da Psicanálise” (ibid, p.17). Apesar de o autor citar outras teorias, como dito anteriormente, ele reforça o conceito abstrato de adolescência ao utilizar a Psicanálise para explicar a adolescência:

De acordo com a Psicanálise, os estágios de desenvolvimento psicológico são determinados geneticamente, isto é, são intrínsecos ao indivíduo e relativamente independentes das influências do meio sócio-cultural. Seriam, portanto, válidas universalmente, para qualquer indivíduo em qualquer cultura (Becker, 1989, p.27).

Calligaris (2000), ao explicar a adolescência, vai além das questões hormonais e físicas, mas também não consegue superar a visão idealista desta fase. Ele traz contribuições

pertinentes para a compreensão do tema, partindo da moratória que é imposta pela sociedade. Menciona que a adolescência se tornou problemática, porque os adultos não reconheceram nela uma transição para a vida adulta. “Como ninguém sabe direito o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto. O critério simples de maturação física é descartado” (Calligaris, 2000, p.21). Define os adolescentes como aqueles cujos

[...] corpos, que se tornaram desejantes e desejáveis, poderiam lhes permitir amar, copular e gozar, assim como se reproduzir. Suas forças poderiam assumir qualquer tarefa de trabalho e começar a levá-los na direção de invejáveis sucessos sociais. Ora, logo nesse instante, lhes é comunicado que não está bem na hora ainda (Calligaris, 200, p.15).

Deste modo, o autor deixa claro o porquê dos conflitos desta idade, pois o adolescente vive em uma moratória injusta, cheio de cobranças, mas que ele não pode realizar nada porque ainda não está na hora, apesar de viver em uma fase idealizada por todos os adultos. “Querem que ele seja autônomo e lhe recusam essa autonomia” (Calligaris, 2000, p.26). O adolescente espera que os adultos os ajudem na superação da moratória, mas não é isso que ocorre, pois ele expressa os desejos dos adultos. Para o autor, o adulto impõe uma moratória ao jovem no momento em que ele já é capaz de trabalhar e de manter relações sexuais, quando ele assimilou os valores sociais, essa moratória seria ser adolescente, no momento em que ele poderia ser adulto, visto que já se apropriou da cultura e se desenvolveu plenamente. Ao discorrer sobre as transgressões e rebeldias da adolescência, o autor deixa claro que essas transgressões são as vontades explícitas dos adultos, portanto, define a adolescência como uma fase que pode ter surgido devido ao ideal dos adultos. “Se a adolescência é uma patologia, ela é então uma patologia dos desejos de rebeldia reprimidos pelos adultos” (Calligaris, 2000, p.34). Deste modo, Calligaris também não supera a concepção idealista da adolescência enfocando os desejos adultos e não a forma de os homens produzirem a vida.

Outros dois autores muito lidos nos últimos tempos, principalmente por pais e educadores, são Içami Tiba e Tânia Zagury. Ambos enfocam a disciplina como base para a formação do caráter tanto em crianças quanto em adolescentes. Tiba (2005) discorre sobre a adolescência capítulo por capítulo, que vai desde o desenvolvimento biopsicossocial, passando por drogas, mesada, e até como se deve lidar com o quarto dos “folgados”. Para o

autor “O adolescente muda aos poucos o seu modo de ser, num movimento “de dentro para fora”, em busca de independência e autonomia. Adora e precisa ficar sozinho em casa e estar entre outros da mesma idade” (Tiba, 2005, p.42).

A adolescência, segundo o autor, é natural e vem intrinsecamente; o jovem busca sua autonomia e seu lugar na sociedade, visto que está vivendo uma idade de transição para a vida adulta. Fazer o que deseja, ser independente e estar entre os amigos é o que o jovem entende por autonomia. Tiba (2005) classifica as etapas da adolescência como “[...] etapas do desenvolvimento psicossocial da adolescência, determinadas geneticamente: *confusão pubertária; onipotência pubertária; estirão; menarca; mudança de voz; e onipotência juvenil*” (Tiba, 2005, p.43). Na *confusão pubertária*, vai surgindo o raciocínio abstrato e os adolescentes perdem a noção corporal; as meninas começam a se importar mais com relacionamentos e os meninos com aquilo que são capazes de fazer; na *onipotência pubertária*, os meninos vivem em torno da rebeldia e as meninas em torno da turma de amigas. “A garotinha quer ter seu grupo de amigas” (Tiba, 2005, p.47); já os garotos vivem a fase da onipotência pubertária a pleno vapor. Têm “muito hormônio para pouco cérebro”. Cheio de testosterona, o garoto começa a apresentar modificações corporais (poucas) e comportamentais (muitas) (Tiba, 2005, p.47). A etapa do *estirão* é a fase do desenvolvimento físico, corporal. A *menarca* é a chegada da menstruação nas meninas e a *mudança de voz* é a mutação que ocorre na voz do garoto que marca o fim do estirão. Por último, a *onipotência juvenil* que atinge ambos os sexos, na qual os adolescentes ficam onipotentes e acreditam que tudo podem, que nunca irão engravidar e que jamais sofrerão algum tipo de acidente, por exemplo.

Deste modo, o autor discorre sobre a adolescência como uma fase natural, que está conectada aos hormônios e ao desenvolvimento físico, independente do desenvolvimento histórico e/ou das relações de produção. Como um dos autores mais lidos na contemporaneidade, sua teoria reforça a visão naturalizante da adolescência e dissemina uma ideia biológica e idealista do conceito de adolescência. Não queremos, aqui, em nenhum momento, desfazer da obra do autor, até porque ele é um dos únicos que tem escrito sobre a importância de estabelecer regras e limites para os filhos, educação que é fundamental na formação de um cidadão ético. Tiba (2006), em seu livro: *Disciplina: limite na medida certa*, também expõe aos pais e educadores a importância da disciplina na vida de crianças e adolescentes, no entanto, como um manual de autoajuda, ele vai mostrando como os adultos devem agir, em determinadas situações, para dar qualidade de vida a esses jovens. Todavia, como dito anteriormente, ele também não supera a visão biologicista da adolescência.



Tania Zagury (2008), como Tiba, também é uma das autoras mais lidas por pais e educadores. Ela também teoriza sobre a importância dos limites na educação dos filhos. Um ponto importante em seu livro é que ela não reforça o individualismo, pelo contrário, apela para a importância da mediação, principalmente dos pais e dos professores na formação da personalidade das crianças/adolescentes. Para ela, a falta de limites pode levar ao desenvolvimento de condutas antissociais que começam no período infantil e vão até a idade adulta. Apresentamos resumidamente as quatro etapas que podem caracterizar comportamentos antissociais: 1) descontrole emocional, histeria, ataques de raiva; 2) dificuldade crescente de aceitação de limites; 3) distúrbio de conduta, desrespeito em geral, desinteresse pelos estudos; 4) agressões físicas e distúrbios psiquiátricos. Assim, de acordo com a autora:

Se refletirmos sobre essas quatro etapas que acabei de descrever, entenderemos que há uma relação direta entre a falta de limites e essa forma distorcida de ver o mundo, que pode levar à marginalização, ao álcool e às drogas. Seria mais ou menos como se jovens criados dessa forma pensassem: “o mundo existe para o meu prazer, para o meu deleite [...]” (Zagury, 2008, p.46).

O comportamento violento dos adolescentes, tão veiculado na mídia nos últimos tempos, leva a refletir sobre como esses comportamentos foram instaurados e o porquê de tanta agressividade e individualidade. Zagury (1996) propõe, como num manual, sugestões passo a passo sobre como os pais devem agir com seus filhos para evitar que eles cheguem ao ponto de cometer algum delito contra outros e/ou contra os próprios pais. Apesar de a autora analisar de forma rica a importância da disciplina e dos limites e de como lidar com os adolescentes, deixa a desejar em relação ao conceito de adolescência. Como os outros autores, a adolescência é vista como uma passagem para a vida adulta, incompleta, negativa, natural e universal e que tem como característica a rebeldia, os hormônios “em alta”, as transgressões, a crise de identidade e o desenvolvimento corporal.

Nenhum dos autores até agora explica a forma como surgiu a adolescência e, quando fazem referência ao meio social, é apenas para mostrar como o meio interfere no comportamento dos jovens. Eles possuem uma visão naturalista e ambientalista, não conseguem superar o aspecto biológico e ver as contradições sociais e, como tal, reforçam a

visão idealista de homem. Para eles, o processo histórico e social não constitui o indivíduo, mas apenas o estimula a desenvolver ou não aquilo que é natural.

Ao analisarmos alguns artigos retirados do site da Scielo, observamos que a maioria dos autores também não consegue ir além da naturalização e da descrição do comportamento da adolescência. Podemos citar o artigo de Justo, J. S (2005) que trata sobre o “ficar” na adolescência, que faz uma análise pelo olhar da subjetividade do indivíduo e não traz nenhuma referência histórico/social.

O artigo das autoras Almeida, A. M. O; Martins, P. O; Trindade, Z. A (2003), que trata sobre as representações sociais da adolescência na zona rural e urbana, explicita a construção social da adolescência. Elas iniciam o artigo discorrendo sobre a gênese da adolescência e mostrando o quanto a adolescência foi produzida; no entanto, ficam somente nas representações sociais e culturais, não relacionam a constituição da adolescência como produto dos meios de produção da vida.

O tema adolescência, sexualidade e mídia foi abordado em um dos artigos das autoras Miguel, R. B. P; Toneli, M. J. F (2007), mas elas apenas fazem um levantamento sobre a produção do tema e chegam à conclusão de que é exígua a quantidade de textos que tratam de tal tema, mas, também, ao tratar da adolescência, não fazem nenhuma recuperação histórica.

O texto que enfoca sobre a adolescência e depressão fica na interpretação psicanalítica. Lage, A. M; Monteiro, K. C. C (2007), autoras do artigo, não levam em consideração o desenvolvimento histórico social que constitui o homem também como um ser depressivo e não apenas como uma consequência de um luto mal resolvido e/ou de um desequilíbrio químico, como afirma a psiquiatria.

Por último, citaremos, o artigo sobre identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência da autora Oliveira, M. C. S. L (2006b) que faz algumas críticas em relação à Psicologia do desenvolvimento que normatizou a adolescência como algo biológico, todavia, a autora faz uma análise da adolescência pela perspectiva narrativista e dialógica do desenvolvimento humano. Cita Vigotski e Leontiev, pois ambos dão importância à linguagem, mas como se a linguagem e somente ela constituísse o sujeito, conforme destaca a autora no artigo. Para Leontiev e Vigotski, a linguagem é o principal sistema de signos, é por meio da linguagem (como signo) e dos instrumentos que o homem vai construindo o social e a si mesmo, todavia, com base marxista, os autores não partem da linguística para explicar os homens, mas da vida prática, ou seja, do trabalho, como veremos no capítulo que trata do

desenvolvimento do psiquismo. A autora explicita a organização da subjetividade humana e, no caso da adolescência, como traduzida em narrativas no tempo.

Os artigos estudados têm grande representatividade no meio científico, pois estão na base de dados científicos da Scielo e esse fato é muito relevante ao analisar como e por que os estudos sobre a adolescência partem de uma visão naturalizante do homem. Qualquer estudante e/ou pesquisador que fizer uma pesquisa na Scielo a fim de compreender a adolescência se apropriará das teorias idealistas sobre o tema em questão ou as reforçará. Também pudemos observar o quanto as teorias biologicistas estão no meio acadêmico e como essa visão naturalizante do homem é disseminada cientificamente como verdade. A visão biologicista de adolescência universaliza o desenvolvimento psicológico em fases naturais e inerentes ao próprio homem.

Desta forma, os estudos sobre a adolescência continuam reforçando a visão natural da mesma, impedindo a superação do conceito abstrato da adolescência. Essa idade continua sendo entendida como um momento de crise, não como Vigotski define, crise como salto qualitativo (conforme veremos adiante, no capítulo III), mas como negativa e cheia de dificuldades, a qual os jovens são incompreendidos, estão à mercê de seus próprios hormônios e impulsos e cabe aos adultos compreender essa fase e tentar, da melhor forma possível, fazer com que seja uma passagem menos turbulenta e menos sofrida para o jovem, já que, segundo as teorias contemporâneas, ele terá que passar por ela, visto que é inevitável. Conforme Bock: “Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades” (2004, p.2).

Segundo a autora (2004), o homem, numa visão liberal, tem essas capacidades inatas e que podem ser desenvolvidas. O adolescente, nessa visão, como homem de uma época, também, tem suas características inatas cujas teorias de desenvolvimento adotaram como categoria para enfocar as características da adolescência.

A adolescência tem sido tomada, em quase toda a produção sobre o assunto, na Psicologia, como uma fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pêlos no corpo, com o crescimento repentino e o

desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a Psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência (Bock, 2004, p.7).

Tanto Bock (2004) quanto Tomio (2006) chegam à mesma conclusão, isto é, que a adolescência foi uma construção histórica social que representa uma sociedade e que nos apropriamos dela como fase natural do desenvolvimento cujas características são consequências biológicas e negativas. A Psicologia, como ciência, reforçou esta visão naturalizante do desenvolvimento humano contribuindo, assim, para uma concepção dominante sobre adolescência e, conseqüentemente, colaborou para a manutenção das teorias idealistas e biologicistas do comportamento, impedindo uma superação dessa visão, visto que tais comportamentos são tidos como inerentes.

Nas produções científicas estudadas neste trabalho, observa-se uma negação e uma desconsideração do contexto sócio-histórico que produziu esse adolescente. A subjetividade, a personalidade desse jovem conhecido como adolescente não são construções sociais e culturais que expressam uma época histórica da humanidade, mas são construções individuais, biológicas e que ocorre independente do tempo e da sociedade. Visão que mantém o *status quo*, pois impede qualquer superação do capitalismo. Um homem, independente da idade, que se explica por si mesmo como universal e que é limitado dentro de sua própria estrutura biológica. O adolescente explicado dentro da mesma lógica passa, querendo ou não, por estágios negativos contínuos, mas que, com o tempo e a maturação orgânica, resolver-se-ão.

## **2. A ADOLESCÊNCIA CONSTRUÍDA HISTORICAMENTE**

A ideia que queremos imprimir neste trabalho é a de que a adolescência, estabelecida como uma fase da vida do homem, não se faz naturalmente e/ou biologicamente, pelo contrário, está intrinsecamente inserida na vida material e social. A puberdade sim está relacionada diretamente com o desenvolvimento biológico, acontece naturalmente, apesar de também estar correlacionada ao social, por exemplo, com o tipo de alimentação e atividade que o “pré-adolescente” ingere e realiza, respectivamente. A classe social que ocupa na sociedade dita o tipo e a qualidade de nutrientes necessários ao bom desenvolvimento físico e mental que o jovem poderá se apropriar ou não.

A adolescência, como explicitada anteriormente, não é natural, mas construída historicamente por meio das formas objetivas de o homem viver, ou seja, com a atividade humana - o trabalho e com o processo educativo. O trabalho é uma atividade que rompe com os limites biológicos do homem.

Esta aí subentendido que é através dessa atividade que o homem (entenda-se aí, os homens) não só busca satisfazer suas necessidades biológicas, mas, principalmente, aquelas necessidades que ele mesmo vai criando, com os resultados sempre novos dessa atividade que o medeia na sua relação com a natureza, dentro de um determinado contexto (Oliveira, 2006, p.3-4).

Assim, a adolescência foi criada pelo próprio homem dentro de um determinado contexto, de acordo com as necessidades que foram surgindo ao longo da história. Como construção histórica, não podemos dizer que a adolescência simplesmente não existe porque foi criada, ela é real, como podemos ver nos noticiários jornalísticos e no comportamento da juventude. Comportamento que não se justifica por meio do aspecto biológico, dos hormônios e/ou do sistema cerebral, mas compreendido como desenvolvimento histórico-cultural. Todavia, os indivíduos em geral e os próprios adolescentes se apropriam das ideias concebidas socialmente sobre as características dessa fase. Conforme Ozella (2008, p.8): “Os próprios adolescentes, nessa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, assumido pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser”.

O desenvolvimento humano, físico, mental, material e social, está diretamente relacionado com as condições concretas. O desenvolvimento psíquico humano está dialeticamente relacionado com as formas objetivas de viver. A denominada adolescência também está relacionada aos fatores sociais, econômicos e culturais de um determinado período histórico. Esse conceito nem sempre existiu com essas características apresentadas na atualidade. Segundo Bock (2004), a revolução industrial, na sociedade moderna, trouxe grandes mudanças na forma de viver dos homens. Houve um grande aumento tecnológico e, com ele, uma maior exigência de capacitação profissional para adentrar no mundo do trabalho. Segundo a autora:

Com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico, e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola. (Bock, 2004, p.14).

Os jovens afastaram-se dos pais, pois ficavam mais tempo nas escolas, formando um novo grupo e construindo uma nova fase de desenvolvimento. Os estudos científicos com novas descobertas, novas formas de viver, de superar condições físicas, entre outros fatores, também contribuíram para a formação da fase da adolescência, visto que prolongou a vida dos homens, devido às soluções na área da saúde, e trouxe, como consequência, mais pessoas para o mercado de trabalho. Portanto, quando se analisa o processo histórico, chega-se à conclusão de que: “A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (Bock, 2004, p.14).

O afastamento do mercado de trabalho e o prolongamento na escola vão constituindo o que denominamos de preparo para a vida adulta, este período de “preparo” é a adolescência, que é considerada normal e imutável em nossa sociedade. Assim, essa fase da adolescência foi constituída historicamente nas relações sociais e econômicas e não nas transformações biológicas e maturacionais. “Aquilo que é normal em nossa sociedade é porque interessou aos homens valorizar, mas não é nem natural, nem eterno” (Kahhale, 2001, p. 334). Ela vai adquirindo os contornos da sociedade capitalista e espelhando comportamentos do homem pós-modernos, conforme veremos a seguir.

## **2.1 – A Noção de Indivíduo no Mundo Globalizado**

Como vimos no início desse capítulo, a adolescência é compreendida como fase em que a sexualidade é o ponto de partida. Manifestações e alterações corporais ditam o comportamento do jovem. Este é um entendimento reducionista, visto que a própria sexualidade humana está relacionada com a vida sócio-histórica do homem. Conforme Kahhale (2001), na atualidade, a sexualidade perde sua determinação biológica mais básica e

torna-se um mecanismo complexo das relações sociais e simbólicas dos homens. Norteia também os papéis sociais do momento histórico em que o sujeito está inserido. Portanto, acreditar que é normal e natural o adolescente desejar transar com qualquer pessoa, pois os hormônios estão explodindo, é ignorar os determinantes históricos e sociais. É perder de vista que, na pós-modernidade, os comportamentos ditos “normais” e “naturais” são justamente os individualistas, nos quais o prazer e o imediatismo estão acima de tudo e de todos. Ignorar o poder imagético da mídia que nomeia e cultua a sexualidade individual e a vida privada acima das relações éticas e afetivas duradouras é acreditar que os comportamentos humanos são naturais em sua essência. Chauí (2006) explicita sobre o simulacro e o poder da mídia:

Faz parte da vida da grande maioria da população brasileira ser espectadora de um tipo de programa de televisão no qual a intimidade das pessoas é o objeto central do espetáculo: programas de auditório, de entrevistas e de debates adultos, jovens e crianças contando suas preferências pessoais desde o sexo até o brinquedo, da culinária ao vestuário, da leitura à religiosidade, do ato de escrever ou encenar uma peça teatral aos hábitos de lazer e cuidados corporais. (Chauí, 2006, p.5).

A adolescência vai ao encontro das ideias econômicas da globalização e da pós-modernidade, reforçada pela mídia e compreendida como natural. O comportamento do adolescente é a expressão das formas de viver da pós-modernidade. Podemos observar esse comportamento nos lares, nas escolas e, principalmente, comportamentos veiculados pela mídia, pelos programas de televisão, pelo rádio e também pelos trabalhos acadêmico-científicos.

A escola tem desempenhado a função de gerar indivíduos que cumpram as necessidades do mercado econômico; está deixando de lado o aspecto social, para enaltecer o individual, caminhando do coletivo para o privado, segundo a capacidade e competência que cada um tem para estar melhor posicionado no mercado de trabalho. Cabe ao indivíduo, e somente a ele, como se o Estado, as empresas, enfim, as potências mundiais não tivessem nada a ver com isto, conquistar seu tão esperado “lugar ao sol”, isto é, conquistar um bom emprego.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para

uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Gentili, 2002, p.51).

Muitas são as formas de trabalho na pós-modernidade que incluem o trabalho informal e terceirizado, mas o desemprego é crescente, visto que, diferente da modernidade a qual o homem foi substituído pela máquina, na pós-modernidade, o trabalho está informatizado e a lógica do capital pós-moderno é a produção supérflua e destrutiva. Os produtos cujo lema é “qualidade total”, conforme Antunes (2002), contraditoriamente, possuem baixa qualidade para serem substituídos por outros mais rapidamente, visto que o capital necessita de giro e de competição entre os fabricantes.

A “qualidade total” torna-se, ela também, a negação da durabilidade das mercadorias. Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentam (e aqui novamente a aparência faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente conter. Desperdício, superfluidade e destrutividade acabam sendo os seus traços determinantes (Antunes, 2002, p.38).

Essas características do mercado atravessam o jeito de ser dos adolescentes. A mercadoria como descartável e supérflua não é orientada para atender a todos, visto que, apesar da superprodução, a maioria da população não se apropria dos bens produzidos pela humanidade. Não ter emprego não significa o fim do trabalho, pois o trabalho vivo é insubstituível, apesar da maquinaria, segundo Antunes (2002), estar desempenhando atividades que são próprias da inteligência humana, devido aos softwares, não pode suprimir o trabalho humano. Assim, há poucos empregos, mesmo o sujeito estudando e se aperfeiçoando não haverá emprego para todos, o que existe é uma acirrada competição entre os indivíduos para conseguir um trabalho. Na liberdade de escolha, o sistema garante as melhores condições de competição, no entanto, alguns conquistarão, outros não.

O adolescente, no meio deste desemprego, mas vivendo a noção de empregabilidade, expressa um indivíduo pós-moderno que também está nesta competição para garantir seu “futuro”. Falsa promessa de emprego que culpabiliza os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso.



As noções de *empregabilidade* e, na versão do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, *laborabilidade ou trabalhabilidade*, quando confrontadas com a realidade, não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Neste particular, a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão (Frigotto, 2002, p.72).

As formas atuais de trabalho, o sistema econômico de viver e, conseqüentemente, de se relacionar, expressam o que o homem é na sociedade contemporânea ou pós-moderna e compreender como essa sociedade se expressa, neste contexto econômico e social, é entender como e por que o adolescente se comporta de tal forma. Cabe aqui um questionamento: *Se a adolescência e seus comportamentos são naturais, inatos, como se pensa e se explica cientificamente, por que desejamos compreender o comportamento, muitas vezes violento, dos jovens de hoje se não normais?* O comportamento dos adolescentes considerados “normais” começa a ser questionado porque essas condutas, que antes eram “normais”, começam a perturbar a vida das pessoas na sociedade, ou seja, dos pais, dos professores, da comunidade. Quando dizemos perturbar, estamos falando de comportamentos arreados, agressivos, inconseqüentes, irresponsáveis, entre outros, que outrora, em sua gênese, era moda, estilo, “moderno”. De acordo com Nagel<sup>8</sup>:

Na verdade, o desejo de entender por que nossos filhos procedem, hoje, diferentemente dos filhos de ontem, só surge quando determinados comportamentos, de modo extensivo, começam a perturbar os pais ou a sociedade em geral. **Enquanto esses comportamentos** (hoje considerados problemáticos) **estavam sendo produzidos**, ainda em fase de desenvolvimento, eles provocavam muito entusiasmo e pouca, ou nenhuma, preocupação nos defensores das novas formas sociais.

Durante o processo de gênese do novo, por assim dizer, o **interesse** de grande número de pessoas concentra-se, na verdade, em **acompanhar aquele movimento que se institui** como uma **moda**. O questionamento sobre a validade das mudanças, sendo menor, termina

---

<sup>8</sup> Palestra feita pela Dr<sup>a</sup> Lizia Helena Nagel sobre a Educação dos alunos (ou filhos) da Pós-Modernidade na Associação de Psicólogos de Maringá, 2005; e Palestra proferida no I Simpósio de Capacitação e Formação Docente. Curso de Psicologia do CESUMAR. Set. de 2005.

por não oferecer argumentos suficientes para colocar o novo, que está a se estabelecer, em xeque (Nagel, 2005b, p.1). (Grifos do autor).

Convivemos com muita naturalidade com as características dos jovens como se eles tivessem nascido com elas, mas, com o passar do tempo, essas mesmas características consideradas inatas passaram a perturbar a ordem vigente; mesmo assim, suas explicações continuaram no âmbito biológico, ignorando sua produção no seio das relações históricas sociais. Podemos observar essas explicações biológicas em relação ao comportamento do adolescente em reportagens jornalísticas<sup>9</sup> justificando o comportamento dos adolescentes por questões cerebrais e hormonais; artigos e livros científicos, como é o caso da autora Aberastury e do autor Knobel (1989), tratando o assunto como se tal fenômeno fosse natural, ou seja, intrínseco ao homem.

As características consideradas inatas da adolescência foram produzidas ao longo da história, reforçadas com os princípios da pós-modernidade, com o relativismo cultural e científico nos quais os homens são seres *autônomos, únicos, livres* e com *liberdade para agir, cidadãos com direitos* nos quais o *prazer* vem acima de tudo e de todos, *individualistas, empreendedores* de si mesmos, enfim *subjetivistas* em última instância. Mas o que seria a pós-modernidade? Conforme Saviani:

A pós-modernidade é algo que tem sido configurado como se definindo a partir da década de 50. Trata-se, pois, de um fenômeno muito recente, que diz respeito ao período pós-guerra e está centrado na problemática da informática, ou seja, na sociedade altamente automatizada, uma sociedade de consumo de massa referenciada pelos meios de comunicação, pelos signos, portanto um período em que os homens se relacionam mais com símbolos do que com a própria realidade. A pós-modernidade traz esta marca (Saviani, 1991, p.18).

Então, a pós-modernidade estaria relacionada com a revolução da informática, da comunicação e à produção de símbolos. A pós-modernidade, por meio da informática, ou seja, dos computadores, simula as teorias e até a realidade produzindo ou não os objetos, conforme os resultados demonstrados na simulação. “O mundo pós-moderno está, pois, impregnado

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes, ver a reportagem sobre os “Aborrecentes” do Programa Fantástico da Rede Globo de Televisão transmitido no dia 23/11/2008.

pela cibernética, pela robótica industrial, circuitos eletrônicos, etc.” (Saviani, 1991, p.18). Para o autor, o que mais marca a pós-modernidade é a aparência do novo que ela transmite, como se tivesse surgido, pela pós-modernidade e /ou pelo neoliberalismo, uma nova sociedade.

Assim não haveria mais a oposição fundamental do capitalismo entre a classe burguesa ou a classe dos capitalistas, de um lado, e o proletariado do outro porque, segundo esta ideologia neoliberal, o capitalismo ter-se-ia socializado. E qual é a marca desta socialização do capital? São as sociedades anônimas, o que indica que os donos da empresa, ou seja, aqueles que detêm o capital da empresa, estão diluídos numa multidão anônima (Saviani, 1991, p.19).

Convivemos, dessa forma, com uma ideologia massificadora, a qual leva a acreditar que o capitalismo teria sido superado e o capital, socializado, visto que estaria distribuído entre os infinitos capitalistas, devido à sociedade anônima, ou seja, capital aberto para todos. Ledo engano, ao contrário do que se dita, na pós-modernidade, há um acúmulo e uma concentração do capital em poucas mãos e não a sua socialização.

Vejam vocês que na verdade esta expressão “socialização do capital” aplicada ao mecanismo das sociedades anônimas é um blefe. Ela esconde o fundamento real das sociedades anônimas, porque o que funda as sociedades anônimas, ao contrário de ser a socialização do capital, é realmente a sua concentração (Saviani, 1991, p.20).

Assim, a pós-modernidade se configura conforme o capitalismo monopolista, no qual há uma concentração maior de riquezas nas mãos de poucos e estes, com o capital majoritário, são os que mandam e ditam a direção global. Com a concentração do capital, as multinacionais se espalham por toda a parte. “Ora, essa padronização também é um elemento do conceito pós-moderno que se estende do âmbito da economia para o âmbito da cultura” (Saviani, 1991, p.23).

De acordo com o autor citado acima (1991), à medida que a sociedade moderna foi se consolidando, a cultura foi se padronizando e se tornando fragmentada. Esta estagnação cultural, ou seja, a fragmentação e a superficialidade que se apresenta é uma das características da pós-modernidade. Contradição explícita entre a superprodução material e a

estagnação cultural. “No entanto, o momento em que vivemos atinge este alto grau de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, convive com a miséria mais abjeta, para maior parte da humanidade” (Saviani, 1991, p.24). O que ocorreu com a modernidade, a qual houve uma transferência das operações mecânicas para as máquinas, na pós-modernidade, ocorre um processo de fetichização.

[...] o pós-moderno não significa outra coisa senão elevar o fetiche ao mais alto grau. O fetiche da mercadoria, ou seja, aquela mercadoria que é uma coisa, mas assume o caráter de uma pessoa, é levado ao mais alto grau nessa chamada sociedade pós-moderna onde o consumo de massa, o consumo sofisticado, se torna auto-explicativo (Saviani, 1991, p.26).

Esse processo de fetichização, segundo Duarte (2004), é um tipo de alienação, apesar de os pós-modernos negarem o conceito de alienação. Negação que naturaliza a individualidade e a forma de os homens se relacionarem. O autor comenta que:

O pensamento liberal clássico fetichiza a individualidade ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa. O pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade burguesa ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade (Duarte, 2004, p.221).

A pós-modernidade não é uma nova sociedade, sem luta de classes, a qual todos são iguais, cujo capital foi dividido entre todos. É uma ideologia neoliberal que oculta os problemas reais da ótica capitalista, fetichiza a individualidade e a mercadoria assume o papel de pessoa. A pós-modernidade, conforme Duarte (2004), não rompeu com o pensamento liberal clássico, como os pós-modernos ditam, e dizem criticar o fetichismo da individualidade, pelo contrário, o fetichismo estaria cada vez mais acentuado nesta sociedade.

A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que os pós-modernistas fazem é levar às últimas conseqüências e tendências irracionais que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX.

Essas tendências irracionalistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica da sociedade capitalista (Duarte, 2004, p.221).

Os indivíduos que fazem parte dessa “nova” sociedade apresentam as características dessa época, comportamentos que expressam uma forma política e econômica de ser, são essas características que estão presentes no adolescente de hoje. Citando Nagel (2005b), podemos dizer que:

Os aspectos mais acentuados, que vêm dando tipicidade a esse indivíduo são: a) a busca do **prazer imediato**, b) o **descompromisso com o outro**, c) a **falta de motivação** para qualquer tipo de **trabalho**, d) a ausência de perspectiva para si mesmo, ou a **apatia** diante de seu futuro, e) a **banalização da morte**, f) a **indisponibilidade para qualquer reflexão** (Nagel, 2005b, p.2) (Grifos da autora).

Esses comportamentos indicam uma individualidade exarcebada e radical. A pós-modernidade instituiu uma cultura cuja geração é voltada para si mesma, sem coletividade, voltada para os direitos individuais acima de tudo e de todos. “A coletividade, transformando-se em **mero somatório de indivíduos, deixa de ser referência para análises comportamentais. A consciência do homem como ser social desaparece**” (Nagel, 2005b, p.2) (Grifos da autora)

A individualidade, o eu, passa a ser a referência a si mesmo, o outro deixa de existir como referência e as relações se tornam superficiais e fragmentadas. Os indivíduos se relacionam de forma fetichizada e viram meros expectadores da realidade. Ocupam seus tempos livres em frente à televisão, à internet, vídeo-games e celulares que fazem tudo, principalmente, simular a realidade de forma distorcida e fragmentada, como é comum presenciar nos adolescentes. A mídia com suas imagens apelativas acentua as emoções individuais com seus espetáculos que visam ao aqui e ao agora, sem antes ou depois. Na pós-modernidade observa-se cada vez mais o prolongamento da infância, a falta de vínculos afetivos, aumento dos relacionamentos superficiais, pluralismo e relativismo do conhecimento. Grenz (1997, p. 32), acerca dessa questão, destaca:

Os pós-modernos questionam o conceito de verdade universal descoberta e provada graças aos esforços racionais. Eles não estão dispostos a conceder que o intelecto humano seja o único determinante daquilo em que devemos crer. Os pos-modernos olham para além da razão e dão guarida a meios não-racionais do conhecimento, dando às emoções e às instituições um status privilegiado.

Não havendo verdades absolutas, nem na realidade, tudo pode e tudo é possível, dependendo da ótica de quem vê, de quem percebe. A única referência é a própria pessoa, isto é, de dentro para fora. As explicações sobre a realidade são totalmente úteis, mas não são verdadeiras, pois tudo é relativo. O próprio fato de estar na adolescência, nesse sentido, justifica o comportamento dos jovens.

Para os pós-modernos, não deparamos simplesmente com um mundo ‘lá fora’, na verdade, construímos o mundo utilizando conceitos que trazemos para ele. Eles afirmam que não dispomos de nenhum ponto estratégico – além de nossa própria estruturação do mundo – com base no qual poderíamos ter uma visão objetiva da realidade, qualquer que seja ela, do mundo lá fora (Grenz, 1997, p.70-71).

Esses comportamentos pós-modernos estão em todos os âmbitos da vida em sociedade: nos lares, nas igrejas, nos clubes, nas instituições culturais e nas instituições de ensino e permeiam, portanto, o mundo dos jovens. A escola convive diariamente com pessoas que interpretam o mundo como seu mundo, pois não há mais conhecimento, e que cobram que cada professor corresponda às suas necessidades individuais.

O conhecimento em geral se resume à publicação das experiências privadas, é a exposição pública da vida individual e privada que conta como saber. Podemos observar esta publicidade do privado nos programas de televisão, os chamados Reality shows, nos quais a vida das pessoas é exposta, dramatizada. É um verdadeiro espetáculo visual que paralisa emoções e sentimentos do telespectador que se identifica com tal situação, pois sua vida também é única e especial. Não pensemos que o drama do outro é somente a preocupação do telespectador, pois o individualismo está consolidado e o mais importante é cuidar da própria vida, sem se preocupar com o outro.

Uma das características da pós-modernidade é o consumo exagerado. Ser é ser consumidor, ou, parafraseando Descartes (penso, logo existo), o lema agora é “Compro, logo

existo!” Quem não consome é ignorado pelo sistema que sobrevive da exploração do homem. Os indivíduos consomem produtos sem necessidades mas o mercado inutiliza rapidamente aquele produto que a pessoa comprou em pouco tempo, sendo necessário (pelo menos ela acredita que é) adquirir um outro. Muitos adolescentes, cotidianamente, são capturados por essas ideias e a cada dia querem mais. Neste sentido, entra a mídia, com toda força possível, seduzindo e tornando os produtos atrativos e imprescindíveis à vida do sujeito, vende sonhos e ilusões e, muitas vezes, o único produto adquirido é o ficar na frente da TV consumindo os programas por horas e horas. Conforme Bauman:

Para abrir caminho na mata densa, escura, espalhada e ‘desregulada’ da competitividade global e chegar à ribalta da atenção pública, os bens, serviços e sinais devem despertar desejo e, para isso, devem seduzir os possíveis consumidores e afastar os competidores. Mas, assim que o conseguirem, devem abrir espaço rapidamente para outros objetos de desejo, do contrário a caça global de lucros (rebatizada de ‘crescimento econômico’) irá parar. A indústria atual funciona cada vez mais para produção de atrações e tentações (Bauman, 1999, p.86).

As consequências dessa sociedade pós-moderna podem ser observadas nas formas de os homens serem e pensarem. São comportamentos autocentrados e com grande sofrimento psíquico: aumento da depressão, síndrome do pânico, déficit de atenção, hiperatividade, psicopatia, entre outros transtornos e/ou distúrbios mentais. Comportamentos delinquentes, violentos, desumanos que, muitas vezes, povoam o universo do jovem.

Além de influir na subjetividade, a sociedade também produz uma forma determinada de escola, conforme veremos a seguir.

## **2.2 – Pós-Modernidade e Escola**

A escola como instituição educacional também expressa um período histórico-social, suas propostas educacionais, na sociedade de consumo, estão vinculadas aos interesses do sistema capitalista, visto que nada é alheio aos interesses materiais e culturais de uma sociedade. Os alunos, os docentes, enfim, todos os que estão ligados à escola, são indivíduos de uma dada sociedade, não são pessoas distintas e estranhas ao que ocorre no social. As

características do homem pós-moderno estão em todos os âmbitos, inclusive, na escola. Os comportamentos dos alunos e dos professores, o projeto pedagógico das escolas e/ou universidades correspondem às características da pós-modernidade.

Mas a prática da *liberdade sem princípios reguladores*, o crescimento do *individualismo de caráter narcisista, a autonomia sem responsabilidade*, tudo isso caminha junto com um sujeito que desenvolve consecutivas **depressões**, estados de **pânico, irritabilidade, déficit de atenção, apatia, ausência de motivação** para qualquer trabalho, além de total **indisponibilidade para a reflexão**. Fenômenos com os quais a Escola, do Ensino Fundamental ao Ensino de Pós-graduação, está **convivendo** dentro de uma situação de **grande opacidade** (Nagel, 2005b, p.3). (Grifos da autora).

Muitos alunos não aprendem e muitos professores não conseguem ensinar, pois leem que seu método é autoritário e antiquado. Mesmo quando o professor se adequa as regras ditadas pelo Construtivismo é, na maioria das vezes, considerado o grande “vilão” do despreparo dos alunos e o corpo docente é responsabilizado, inclusive, pelos problemas que os rebentos apresentam em seus lares. Alguns pais impregnados da lógica pós-moderna acusam o sistema de ensino por não atender as particularidades de cada indivíduo.

É a **pós-modernidade falando**, agora, objetivada na figura do pai **que não se compromete**, não estabelece vínculos, **não admite frustrações e tampouco se dispõe a refletir** sobre a prática social, da qual ele faz parte **ativa e que transforma seu filho em eterno irresponsável por seus próprios atos** (Nagel, 2005b, p.4) (Grifos da autora).

Os pais, como representantes também da pós-modernidade, pois estão inseridos nesta sociedade, também apresentam os mesmos comportamentos e, como citado acima, muitos não se comprometem com o social e cobram responsabilidade do outro, sem se dar conta de que o individualismo em seu radicalismo não permite reflexões para além de si mesmo, para além de seu próprio espelho. Há professores que culpabilizam os pais e estes, os professores, ignorando, ambos, que nossas características não nasceram conosco e que foram produzidas no seio das relações, pelos próprios homens, ao longo da História.

A escola, em meio a contradições que fazem parte do sistema capitalista, perde sua função que é a de transmitir os conhecimentos elaborados pelos homens ao longo da História.



A escola perde a função de ser mediadora para a transformação da sociedade. Quando os homens adquirem e se apropriam dos conhecimentos científicos e elaborados historicamente, tornam-se sujeitos da história cujas consciências podem ser transformadas, aspecto imprescindível para a possibilidade de superação do capitalismo.

A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências (Oliveira, 1994, p.118).

De acordo com Oliveira (1994), quando Saviani discorre sobre a importância da escola na transformação social, ele não está fazendo uma relação direta de causa e efeito, mas indicando que é por meio da educação que ocorre o processo histórico-social de humanização do homem, diferentemente do que propõe as pedagogias do aprender a aprender. Segundo Duarte (2000b): “As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de tudo pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2000b, p.5).

Estas pedagogias ganham respaldo nas ideias neoliberais e pós-modernas e se tornam modelos para o sistema educacional. Saviani (2007) aponta a origem dessas pedagogias e discorre que o lema “aprender a aprender” tem base nos núcleos das ideias escolanovistas, todavia, enquanto que, nessas ideias, o lema significava se adaptar à sociedade, buscar o conhecimento por si mesmo e valorizar o relacionamento entre alunos e professores, esse mesmo lema, ou seja, “aprender a aprender” é ressignificado atualmente e está ligado ao sentido de adaptabilidade e empregabilidade. O aluno deve ser flexível, dinâmico, criativo, pois nada é eterno e a verdade é relativa; Também comunicativo e aprender a criar métodos e a buscar conhecimentos novos.

Conforme Duarte (2000a), os ideais do construtivismo começaram a ganhar força a partir da década de 1980.

A partir da segunda metade da década de 1980, este ideário começou a ganhar simpatia e, assim, uma rápida e significativa adesão, por parte dos nossos educadores e estudiosos da área, repercussão esta que, no nosso entender, perdura até os dias de hoje (Duarte, 2000a, p.7).

De acordo com Saviani (2007), essa ideia se propagou ainda mais na década de 1990 e o autor busca como referência o Relatório Jacques Delors, publicado pela Unesco em 1996, para ditar as linhas norteadoras da Educação Mundial no século XXI. Assim, o lema “aprender a aprender” que vem do escolanovismo tem forte representação e afinidade com o Construtivismo.

O lema “aprender a aprender” no Construtivismo, cuja matriz teórica vem da obra de Piaget, tem interesse de atender a classe dominante e impedir o acesso ao conhecimento que contribui para a superação do capitalismo. Duarte (2003) apresenta quatro pontos valorativos no lema aprender a aprender: 1) a aprendizagem que o aluno aprende sozinho é mais importante do que o transmitido por outras pessoas; 2) é mais importante a descoberta e a construção de conhecimentos do que adquirir os conhecimentos elaborados pela humanidade. “Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia ‘aprender a aprender’ por meio de uma atividade autônoma” (Duarte, 2003, p.8); 3) a aprendizagem do aluno seria impulsionada pelos interesses do próprio aluno, pelas suas necessidades; 4) Por meio da educação o aluno se prepara para acompanhar a sociedade, visto que tudo é fugaz, pois não existe verdade absoluta e a sociedade é dinâmica, o ensino deve, portanto, preparar o indivíduo para estar sempre atualizado. “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (Duarte, 2003, p.10).

Conforme Saviani (2007), a teoria do conhecimento de Piaget, conhecida como Psicologia Genética, torna-se referência para a compreensão do processo de aprendizagem, cuja fonte de conhecimento estaria na ação, visto que

[...] a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar (Saviani, 2007, p.433).

Segundo Duarte (2000a), o autor espanhol, muito utilizado pelos construtivistas, César Coll defende tal lema em prol da educação:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprende a aprender” (Coll, 1994, p.136, citado por Duarte, 2000a, p.33).

No Construtivismo, entende-se que o aluno aprende por si só, havendo pouca interferência do professor e/ou de outros indivíduos na construção do conhecimento. Para Duarte (2000a), o Construtivismo é um movimento nas práticas educacionais que tem como base a globalização econômica e o processo teórico do pós-modernismo. O conhecimento construtivista, na verdade, é para a adaptação e não para a superação do capitalismo, naturalizando comportamentos e fenômenos sociais.

Essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação radical a partir de ações coletivas intencionalmente voltadas para a superação do capitalismo. A naturalização é imobilizadora: 1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do mercado levem à superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas; 3) na educação porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação (Duarte, 2000a, p.113-114).

Assim, se todos os processos são naturais e espontâneos, ocorrerão independentemente dos indivíduos e cabe a eles apenas se adaptarem a tal situação e compete, portanto, à escola contribuir para essa adaptação. O lema aprender a aprender reforça essa visão ideológica e impede a superação social. Enquanto o sujeito viver em função de si mesmo e crer que ele só deve aprender aquilo que vai ao encontro de seus interesses ele pode não superar e, portanto, não ter saltos qualitativos em relação ao aprendizado dos conteúdos e à compreensão da realidade.

Nesse sentido, Nagel esclarece o seguinte:

O homem de hoje, principalmente o que se matriculou na escola depois dos anos 70, foi ensinado a glorificar o valor de viver em função dos seus próprios interesses. Aprendeu, no máximo, que a meta da escola (ou do ensino) é lembrar ao aluno a importância de aprender (a aprender) para o seu desenvolvimento pessoal. A ele foi ensinado que conhecimentos importantes são, apenas, os que lhe possam servir, lhe interessar, agilizar sua prática imediata, ou, lhe dar prazer (2005a, p. 4).

A autonomia e a capacidade de conhecer por si só, independente do mediador, e o individualismo faz com que esse homem seja desprovido de conhecimento, pois tudo é relativo e o conhecimento elaborado no passado não vale nada, pelo contrário, impede o progresso! Nagel (2005a, p. 4-5) vai mais longe e explica que essa pedagogia educacional é um:

Aforismo educativo que, reproduzido sistematicamente, assegura, inclusive, o direito aos docentes de não ensinar o conteúdo específico. Sentença pedagógica altamente destrutiva da escola capaz de inviabilizar a possibilidade de os homens ensinarem e aprenderem, por exemplo, como se interpreta variáveis correlacionadas, números-índice, séries de tempo, tendências. Sentença mortal para a humanidade porque favorece a retirada das condições para que a habilidade em fazer prognósticos objetivos, confiáveis, se configure entre os egressos da escola.

A autora citada, apontando algumas características das escolas pós-modernas, ainda afirma que a mesma foi transformada em mercadoria e os alunos se veem como clientes desse produto e querem ser respeitados em suas necessidades:

Em outras palavras: a escola, ou o saber nela ministrado foi transformado em mercadoria, que pode satisfazer, de uma forma, ou de outra, a um consumidor. Uma fração da ideologia do mercado – a louvação do consumo, no caso, - foi introjetada e operacionalizada nos estudantes de qualquer idade (Nagel, 2005a, p.4).

A escola como empresa na qual o produto deveria ser pelo menos o conhecimento estão “fabricando” indivíduos consumidores desprovidos de conhecimento e de consciência social/coletiva; utiliza o construtivismo como metodologia centrada no eterno aprendiz. “Forma o homem, ao longo de 8 anos de escolarização, incapaz de encarar os problemas da vida em sociedade como seus, ou de ter sentimentos de obrigação para com os que o cercam” (Nagel, 2004, p.3).

Diante de todos os fatos citados acima, podemos indagar se essa forma de “educar” o homem atual, pós-moderno, impede-o de dar saltos qualitativos e de questionar e tentar superar a sociedade capitalista que leva à fetichização da individualidade. Transmitir os conhecimentos existentes não impede o desenvolvimento individual das pessoas, nem os mutila em sua autonomia, pelo contrário, como diz Oliveira (1994) comentando sobre as ideias de Saviani “[...] a apropriação do saber socialmente existente e acumulado historicamente não é conflitiva com o desenvolvimento da autonomia de pensamento e, conseqüentemente, com a criatividade de pensamento do indivíduo” (Oliveira, 1994, p.109).

Diante de tal visão da escola, não causa estranheza pensar que muitos adolescentes, hoje, estão ensimesmados, não conseguindo pensar além do “próprio umbigo”, pois o sentimento de coletividade passa muito longe das relações entre os homens neste momento e, o que é mais grave, tal comportamento é justificado pela força dos “hormônios”.

### **2.3 – Adolescência e Pós-Modernidade**

Diante do que foi exposto, podemos dizer que, de fato, os “aborrecentes”, como são chamados, estão fazendo muito bem o seu papel diante da atual sociedade. Expressam com categoria os comportamentos esperados da pós-modernidade. São individualistas, negam o conhecimento e principalmente o outro como referência; muitos acreditam que aprendem por si só, pois se acham autônomos e criativos. Criatividade mal compreendida, por sinal, pois seus comportamentos “rebeldes”, muitas vezes, são considerados um ato criativo, mesmo que seja grafitar patrimônios culturais e/ou ridicularizar idosos ou deficientes.

A adolescência, vista como fase natural do desenvolvimento, tem seus comportamentos naturalizados e, conseqüentemente, seus interesses também. É comum escutar pais e ou professores dizerem que é normal ficar jogando game o dia todo, que é

normal ficar de bate papo on-line ou ficar o dia todo na internet, que é normal, inclusive, usar drogas, pois estão experimentando e conhecendo o mundo. Ignoram que seus filhos expressam uma época e uma ideologia corrosiva cujo sistema educacional muitas vezes corrobora para tal alienação, e muitos pagam fortunas a instituições escolares acreditando que são melhores que as outras. O ensino, como um todo, independente de instituições públicas ou particulares que expressam e reforçam a pós-modernidade contribuindo para a manutenção da ideologia neoliberal. O adolescente, como fruto das características da pós-modernidade, expressa uma forma de ser e de agir e compreender tais características como construção histórica e social é uma luta solitária, mas necessária para a superação de teorias idealistas que naturalizam tais comportamentos impedindo a superação e a transformação da realidade.

Para superar essa visão naturalizante da adolescência, enfim, do homem, é imprescindível mais estudos e pesquisas sobre a adolescência como uma produção social; compreender o desenvolvimento do psiquismo humano como produto histórico associado à apropriação dos conhecimentos culturais elaborados ao longo da história.

Todavia, sabemos que é uma luta solitária, pois, como citado anteriormente, as teorias dominantes ainda são a-históricas e negam as produções culturais como mediadores do desenvolvimento humano. A adolescência, como Bock comenta: “[...] é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social” (2004, p.15).

Na tentativa de contribuir para a superação dessa visão a-histórica, nos próximos capítulos, dedicamo-nos a analisar o desenvolvimento do psiquismo e da adolescência a partir de determinantes histórico-sociais, utilizando como referência principal autores da Escola de Vigotski.

## CAPÍTULO II

### O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao tentar compreender o homem e seus fenômenos, as ciências em geral buscam estudar como o homem surgiu, como ocorreu seu desenvolvimento até os dias atuais e quais são seus comportamentos. Nesse caso, as correntes psicológicas tentam compreender o homem desde seu nascimento até sua velhice. Entretanto essas correntes terminam naturalizando e biologizando o desenvolvimento psicológico humano. As características do homem desde seu nascimento, passando pela infância, juventude, maturidade e, por fim, velhice, são tomadas como algo natural e que fazem parte da natureza do homem, ignorando por completo o desenvolvimento histórico-social do mesmo. É esta visão que tem permeado a concepção de adolescência, conforme vimos no capítulo anterior.

É da natureza humana nascer, desenvolver e morrer, mas não é em todos os homens, em diferentes condições sociais e de diferentes lugares, que esse processo ocorre da mesma forma como se ele tivesse suas características inatas, imutáveis. Pelo contrário, durante o desenvolvimento, o homem passa por fases de transição, por crises, mas sempre atreladas às condições sócio-históricas.

Várias explicações foram organizadas acerca desse processo ao longo da história, e Vigotski explicitou claramente as correntes psicológicas existentes no início do século vinte em seu texto *Significado Histórico da Crise da Psicologia*. De acordo com o autor (1996b), as ideias sobre o homem são explicadas em dois pólos: pelo **idealismo** ou pelo **materialismo**.

O psicólogo russo analisou várias teorias psicológicas, considerando suas tendências, suas oposições, para chegar à raiz da psicologia geral. Os conjuntos de ideias a que ele se refere estão, por um lado, presentes na psicologia subjetivista, que se aprofunda somente no estudo da psique e deixa de lado o comportamento do homem; e, por outro, na psicologia objetivista, que estuda o comportamento do homem sem estudar o psiquismo. Na psicologia subjetivista, Vigotski faz alusão à *psicanálise* que enfoca o inconsciente como o centro dos fenômenos psíquicos e a sexualidade é seu princípio; e, na objetivista, destaca a reflexologia, que estuda o comportamento animal e humano, baseada no reflexo condicionado. Para o autor, deveria existir uma psicologia geral, que considerasse tanto o desenvolvimento da

psique como o comportamento, e que tivesse como característica central a compreensão do desenvolvimento do psiquismo como determinado, em última instância, pelas condições histórico-sociais.<sup>10</sup>

Conforme Vigotski (1999), fundador inicial da Psicologia Histórico-Cultural, nenhuma das teorias presentes em sua época explicitava o desenvolvimento histórico dos fenômenos psicológicos em sua totalidade. Ele analisa algumas teorias do desenvolvimento do psiquismo, entre elas, a *Psicanálise*, a *Teoria Comportamental* e o *Personalismo*. A Psicanálise, segundo o autor, resultou de estudos sobre a neurose especificando que os fenômenos psíquicos surgem do inconsciente cujo centro seria a sexualidade. A teoria psicanalítica foi aplicada no desenvolvimento humano desde a tenra idade até a velhice, sempre sendo explicada sob o prisma da sexualidade reprimida no inconsciente.

A Teoria Comportamental teve seus estudos iniciados por meio da psicologia animal, tendo como foco o reflexo condicionado. Todas as experiências do indivíduo são reflexos condicionados pelo meio que, de preferência, tenha muitos estímulos.

O Personalismo teve sua origem na psicologia diferencial, ou seja, a individualidade como foco. A personalidade e a individualidade eram respostas para todos os fenômenos. Assim, o desenvolvimento humano, nas teorias citadas, é visto como algo universal e inato. Igual em todas as épocas, ignorando o desenvolvimento sócio-histórico.

Do ponto de vista de Vigotski, as teorias psicológicas viam a psique humana como ciência natural e concentraram seus estudos nos comportamentos pré-determinados. Todas tendiam a se transformar em lei universal, ou seja, encerrando em si mesmas a verdade absoluta. Essas abordagens psicológicas não buscaram compreender a gênese do psiquismo humano atrelada às condições históricas em que o homem se desenvolve e respondiam as indagações sobre o comportamento e a Psicologia humana como algo inerente ao próprio homem. Vigotski (1999) propõe, então, uma psicologia geral fundamentada no materialismo histórico.

---

<sup>10</sup> Embora o autor expressasse estas ideias na segunda década do século XX, hoje, no início do século XXI, tem predominado, ainda, três abordagens no estudo do desenvolvimento humano: *comportamentalista/ambientalista*, a *inatista/maturacionista* e a *interacionista*. Maiores informações podem ser obtidas em Rego (1995). Uma outra classificação das teorias psicológicas é apontada por Palácios (1995). De acordo com o autor 1970, duas foram as abordagens de desenvolvimento que influenciaram os pesquisadores: 1) os modelos da *psicologia mecanicista*, baseados no empirismo e, 2) *modelos organicistas*, que focam totalmente os processos internos nos quais o destaque é dado aos processos de desenvolvimento que têm caráter universal, determinados. Para este autor, Freud e Piaget se incluíam neste modelo. Palácios (1995) menciona o surgimento, por volta de 1970, de um terceiro modelo, o do *ciclo vital*, que procuraria superar o que lhe parecia constituir as limitações e os equívocos dos dois modelos até então existentes. Até o início dos anos 1980, segundo o autor, a psicologia do desenvolvimento caracterizava-se, no Ocidente, pela predominância dos três modelos acima citado, mas, desde então, outras abordagens passaram a ser desenvolvidas e/ou divulgadas como: a etológica, a ambientalista, a cognitivo-evolutiva, a do processamento de informações e a abordagem histórico-cultural.



Os estudos sobre a adolescência e as explicações sobre o comportamento do adolescente na sociedade contemporânea, conforme observamos no capítulo I, também percorre o mesmo caminho, ou seja, há uma naturalização do jeito de ser, de se comportar e de pensar desses jovens. Deste modo, o objetivo deste capítulo é explicitar o desenvolvimento humano a partir de uma visão crítica, isto é, a partir dos estudos das obras de Vigotski e seus colaboradores. Esta concepção histórico-social pressupõe o homem como um ser em constante movimento e contradição, visto que a base filosófica dos estudos vigotskianos é o materialismo histórico e dialético. Vigotski busca no marxismo subsídios para compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dando ênfase no trabalho humano e no papel dos instrumentos físicos e simbólicos na formação e comportamento dos homens, o que evidencia o papel atribuído à práxis no desenvolvimento da subjetividade humana.

### **3.Desenvolvimento do Psiquismo**

A *Psicologia Histórico Cultural* parte do princípio de que os homens se desenvolvem em sociedade construída historicamente por eles mesmos, sendo concebidos como construtores ativos de sua própria história. Os homens não nascem dotados das aquisições históricas da humanidade; desde o nascimento, por meio do processo educativo, eles vão se apropriando da cultura já elaborada. Mediante essa apropriação, o homem vai adquirindo propriedades e faculdades humanas, tornando a cultura parte de sua natureza.

Tem-se buscado a compreensão da origem e do processo de desenvolvimento dos mecanismos psicológicos dos sujeitos na recepção e elaboração de informações da realidade, na Filosofia e na Psicologia. Várias explicações foram sistematizadas, procurando elucidar esse fenômeno, desenvolvendo-se, assim, teorias sobre o desenvolvimento humano, conforme vimos na introdução deste capítulo. Neste sentido, o tema sobre o desenvolvimento psicológico dos homens tende a assumir diferentes conotações em diferentes épocas e em diferentes ciências conforme é pensada a relação entre o sujeito e o meio, e como é situado, nessa relação, o desenvolvimento de cada sujeito em particular.

Diferente das teorias subjetivistas e ambientalistas, Engels (1982) afirma que o homem foi se humanizando quando as características biológicas deixaram de prevalecer na transição de sua vida animal à vida em sociedade, isto é, quando as alterações físicas se modificaram à medida que os homens foram utilizando ferramentas e vivendo em sociedade.

Foi por meio do trabalho que o homem modificou sua natureza e passou a se submeter às leis sócio-históricas.

Leontiev (1959), ao fazer uma trajetória do processo de hominização e humanização, afirma que, com a fabricação de instrumentos, apareceram as primeiras modificações anatômicas no homem, devido à influência do trabalho e do desenvolvimento da comunicação, “[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (Leontiev, 1959, p. 280). Os homens, ao produzirem seu meio de vida, isto é, ao trabalharem, modificaram sua estrutura física e biológica, uma vez que, ao utilizarem instrumentos, por exemplo, uma machadinha, tanto a mão sofreu uma mudança quanto a estrutura mental. Ao transformar a natureza, os homens também transformam a si mesmos. Assim, o desenvolvimento humano está atrelado à forma de trabalho dos mesmos e o homem desenvolve-se conforme as duas leis, a biológica, na qual o corpo vai se adaptando ao social, e às leis sócio-históricas.

A hominização foi resultado da passagem do homem a uma vida em sociedade, elaborada por meio do trabalho. A passagem da vida animal à hominização pode ser resumida da seguinte maneira, segundo Leontiev (1959): no *primeiro estágio*, os australopitecos viviam de uma maneira animalizada, utilizavam-se de instrumentos não trabalhados e possuíam uma linguagem primitiva. No *segundo estágio*, ocorreu o início da fabricação de instrumentos e da forma, ainda primitiva, de trabalho e vida em sociedade. Seus representantes foram dos pitecantropos aos Neanderthal. Segundo Engels (1982), no início, os instrumentos eram de caça e pesca utilizados como armas. Com a pesca e a caça, os macacos passaram a comer mais carne e, conseqüentemente, seu organismo, de modo específico, seu cérebro, começou a receber mais substâncias importantes para seu desenvolvimento. O consumo de carne também gerou a necessidade do fogo e a domesticação dos animais.

O fogo reduziu ainda mais o processo digestivo, porque permitia levar à boca alimento já em parte digerido. A domesticação dos animais multiplicou as reservas de carne, por ser, ao lado da caça, mais uma nova e regular fonte de alimentação, além de favorecer a obtenção do leite e seus derivados, tão ricos na sua composição quanto a carne (Engels, 1982, p. 18).

Leontiev (1959) afirma que, no segundo estágio, ainda prevaleciam as leis biológicas, isto é, as alterações físicas eram transmitidas somente pela hereditariedade. No

entanto, já apareciam as primeiras modificações anatômicas do homem devido à influência do trabalho e do desenvolvimento da comunicação.

De acordo com Engels (1982), o fato de os homens se deslocarem de um lugar ao outro vivenciando outros climas também contribuiu para o aparecimento de novas necessidades e operações mentais mais complexas começaram a ser executadas, e o homem, vivendo distante dos outros animais, foi se afastando cada vez mais de seus antepassados. O seu desenvolvimento biológico e social culminou no *Homo Sapiens* (terceiro estágio), ou seja, no desenvolvimento do homem atual. A evolução do homem ficou submetida às leis sócio-históricas, desaparecendo a dependência das leis biológicas.

Conforme Engels (1982), o *homo sapiens* está com sua estrutura biológica acabada, isto é, não necessitando mais de mudanças biológicas hereditárias, pois seu desenvolvimento está condicionado às leis sócio-históricas. No entanto, isto não significa que as leis da variação e da hereditariedade tenham acabado para sempre, mas apenas que o desenvolvimento humano sócio-histórico não é ocasionado unicamente pelas leis biológicas. É mediante o trabalho que o homem se adapta à natureza e cria instrumentos necessários para sua transformação. A fabricação de instrumentos foi ocorrendo devido às necessidades básicas e ao trabalho. Durante o processo de hominização do humano, os homens desenvolveram seus corpos, membros, cérebro e, concomitantemente, o trabalho e a linguagem. Todo o desenvolvimento que o homem vivenciou em sua transformação de macaco a homem foi transmitido historicamente de geração em geração.

Todo conhecimento adquirido no desenvolvimento sócio-cultural fica introjetado nos produtos criados pelos homens. A transmissão e a fixação das aquisições da evolução devem-se ao trabalho. “Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função de desenvolvimento de suas necessidades” (Leontiev, 1959, p. 283). Assim, foi ocorrendo o progresso na produção dos bens materiais juntamente com o desenvolvimento da cultura, e o conhecimento humano foi se objetivando nos produtos fabricados pelos homens e transmitido às gerações seguintes por meio da cultura.

Deste modo, podemos afirmar que os homens nascem “projetos de seres humanos” e se tornam, de fato, humanos por meio do processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que

foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1959, p. 285).

É pelo trabalho que os homens modificam a natureza e a si mesmos, isto é, a atividade vital humana é a práxis. De acordo com Martins (2007, p. 42), “a práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade”.

Assim, a práxis é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade pelo trabalho. Está vinculada ao conceito de criação, à atividade transformadora, à capacidade de instaurar nova realidade.

Ao nascer, os homens iniciam suas vidas em meio a objetos e fenômenos que as gerações precedentes criaram e deles vão se apropriando conforme se relacionam uns com os outros e realizam atividades e práticas sócio-culturais. Entretanto, sem os conhecimentos científicos sobre este processo e amparado pelo senso comum, aparentemente, o homem já vem pronto e com todas as características sócio-culturais dadas. Todavia, mesmo os conhecimentos científicos, quando não adotam o método materialista-dialético, também reforçam a visão biologicista de homem. Ao crer que os homens já nascem dotados de suas características e que sua personalidade é inata, os homens não têm o que fazer diante de tal passividade, apenas estudar essas características e aceitá-las, por já estarem pré-determinadas. No entanto, de acordo com Vigotski (1998), os instrumentos e signos e as demais pessoas são elementos mediadores da interação do sujeito com o meio. E esta interação acontece de forma dialética, opondo-se aos idealistas e materialistas mecanicistas. A internalização dos sistemas de signos gera uma transformação nos comportamentos individuais. A criança, ao se relacionar com o adulto e com os instrumentos e signos, apropria-se da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

Vigotski (1998) compara os signos aos instrumentos físicos, todavia, enquanto os instrumentos são voltados para a atividade externa, os signos são orientados internamente, modificando a psique dos homens.

A função dos instrumentos é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o

objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (Vigotski, 1998a, p. 72-73).

O principal sistema de signos é a linguagem, por ser a mediadora entre as relações históricas dos homens e de cada homem em particular, isto é, os signos e os instrumentos vão além da experiência individual, são heranças culturais transmitidas de geração a geração, sendo a linguagem o principal meio de transmissão. É por meio da mediação com outra pessoa que a criança se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Ao interagir com os instrumentos e signos em suas relações com o outro, a criança internaliza modos de ação e pensamento presentes em sua cultura: “[...] chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 1998, p. 74).

O desenvolvimento das funções psicológicas humanas ocorre, inicialmente, na relação com os outros – externamente – e depois consigo mesmo, isto é, internamente. Retomando, o desenvolvimento do psiquismo está totalmente relacionado com a vida sócio-cultural dos homens, especificamente, com o trabalho social, com os instrumentos/signos e a linguagem. Os homens atribuem significados aos objetos e aos fenômenos e, ao se relacionarem entre si, introjetam os produtos físicos e intelectuais elaborados culturalmente.

Leontiev (1959), ao considerar a consolidação do *homo sapiens*, isto é, não mais dependente dos aspectos biológicos e a preponderância dos aspectos sociais/culturais sobre os biológicos, apresenta o processo de *objetivação e apropriação*, conceitos retomados pelo autor das obras de Marx<sup>11</sup>.

De acordo com Leontiev (1959), a objetivação é a realização material pelo homem das suas faculdades físicas e mentais, ou seja, é produzindo e reproduzindo os objetos materiais e não-materiais que a ação do homem reflete no seu meio sócio-cultural. A apropriação complementa esse processo, isto é, os indivíduos incorporam os objetos materiais e não-materiais produzidos pela humanidade. Essa apropriação é sempre um processo ativo de incorporar as características fundamentais da atividade acumulada no objeto e é um processo mediador entre o ser genérico e a formação singular de cada indivíduo, mediatizado pelas relações entre os homens numa constante transmissão das atividades desenvolvidas de geração em geração. “Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da

---

<sup>11</sup> Para aprofundar sobre o processo de objetivação e apropriação, remeter-se às obras: Marx, K. (2002a). *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro e Marx, K. (2002b). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.

atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (Duarte, 1993, p. 39).

Segundo Duarte (1993), o homem, ao se apropriar da natureza, objetiva-se nela, criando a realidade humana. “Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar da forma humana na natureza” (Duarte, 1993, p. 35). A relação entre objetivação e apropriação é o que possibilita a individualidade humana, por mediar e formar, segundo Duarte (1993), a vida de cada pessoa e inseri-la na história humana. É pela objetivação e apropriação que o indivíduo forma sua personalidade.

Conforme Martins (2007 p. 46): “É pela relação entre apropriação e objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo”.

Por meio da consciência, que também o difere dos animais, o homem analisa sua atividade e a si mesmo, porém, nem sempre consegue fazê-lo, já que essa mesma consciência também possibilita a alienação, isto é, seu distanciamento daquilo que ele mesmo produziu, não se enxergando nessa relação ativa. Naturalizar as características humanas, tal como os homens fazem, é favorecer a manutenção de uma ordem social existente, impedindo sua superação.

A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo de trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade humana de tal forma que a vida individual e a vida genérica se encontram sempre, imbricadas uma na outra (Martins, 2007, p. 44).

Vimos acima que é pela práxis que o homem modifica a natureza, modificando a si mesmo como ser genérico. Ele constrói suas faculdades mentais e se humaniza nessa relação dialética entre o ser e a natureza e se apropria das aquisições históricas da humanidade.

Se os homens não são dotados naturalmente das aquisições humanas e se o aspecto fisio-biológico não é determinante no desenvolvimento da humanidade, como explicar as diferenças existentes entre os homens em todos os seus aspectos? Sem querer adentrar aqui nas diferenças físicas, que são transmitidas geneticamente, para Leontiev (1959), a diferença que existe advém das desigualdades socioeconômicas existentes entre os homens, a desigualdade de classes e de aquisições materiais e intelectuais que não se estabelecem pelas diferenças biológicas como muitos tentaram comprovar, mas pela desigualdade econômica,

que aparece com a divisão social do trabalho. O autor esclarece que “a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (Leontiev, 1959, p. 294). Ou seja, a classe dominante detém o poder material e intelectual e estratifica a forma cultural de viver a serviço de seus interesses.

Isso significa que, na relação social contemporânea (capitalismo tardio), em que o poder material e intelectual não é apropriado pela maioria dos indivíduos, porque a classe dominante detém esse poder, podemos questionar se os homens desenvolvem, de fato, suas funções psicológicas superiores em toda sua plenitude. Segundo Martins (2007), para que o homem possa se objetivar como ser genérico, é necessária sua inserção social por meio da apropriação das objetivações existentes, o trabalho é o trabalho alienado, uma vez que a atividade não pertence mais ao trabalhador. “Nesse sentido, a alienação indivíduo-gênero mutila a genericidade do homem, impossibilitando a finalidade de sua existência, que é sua objetivação como ser genérico” (Martins, 2007, p. 57).

Podemos afirmar resumidamente, que a alienação ocorreu a partir da divisão social do trabalho, ou seja, na apropriação privada dos meios de produção: homens que detêm os meios de produção e exploram o trabalho dos outros. De acordo com Konder (1984, p. 30):

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele: em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões.

Conforme Leontiev( 1959), a consciência sofreu uma transformação devido à divisão social do trabalho. Os produtores, ao se separarem dos meios de produção separaram também suas relações.

A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam

(“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua vida deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente (Leontiev, 1959, p.128).

A alienação do homem foi resultado da propriedade e das relações de troca entre eles. Os produtores se transformaram em operários e sua força de trabalho transformou-se em sua propriedade. Os homens ao venderem sua força de trabalho, alienaram o próprio trabalho. “Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo de sua própria vida” (Leontiev, 1959, p.129).

De acordo com o autor citado acima, as propriedades da consciência humana são desenvolvidas nesse processo econômico e social. No caso do capitalismo, a consciência é determinada pela propriedade privada e pela sociedade de classes.

Porém, o que a alienação acarreta? A alienação, conforme Leontiev (1959), acarreta, por consequência, o “desencontro” do objetivo da atividade que o homem está realizando com o objetivo que tem para o próprio homem. Para compreendermos melhor essa discordância, citamos um exemplo dado por Leontiev:

A atividade do batedor primitivo é subjetivamente motivada pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades; por outro lado, a presa é o resultado objetivo da sua atividade, no quadro da atividade coletiva. Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habilitação etc., pela sua atividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: este pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói (1959, p.130).

Segundo Leontiev (1959), o sentido do trabalho para o trabalhador não é o mesmo que o conteúdo do objetivo da atividade. O operário trabalha para receber um salário, este é o sentido para o mesmo. O trabalho alienado, na vida do homem, tem dois sentidos: o positivo e o negativo. O negativo é que o trabalho toma boa parte da vida do indivíduo. Positivo porque o trabalhador tem o conhecimento que é necessário para realizar o trabalho e, apesar de suas relações também serem alienadas, devido à dominação na luta de classes, que se configura



como uma tragédia humana, os operários têm que lutar para superá-las, porém, isto só é possível se a luta for contra o capitalismo ou a burguesia; todavia, se não lutarem, devem não favorecer o sistema sendo um ‘bom operário’.

Por mais que tentemos “sair” da alienação, não conseguimos, por fazer parte do processo de produção capitalista em que vivemos. A alienação tem sua base nas relações sociais de produção. E mais difícil fica, porque, para “desalienar” o trabalho, é necessário superar a divisão de classes que, nos dias atuais, está cada vez mais camuflada, sendo difícil de reconhecer a luta.

O trabalho, para Marx, conforme Márkus (1974a, p. 51), “[...] é não só o pressuposto necessário da vida humana – enquanto intercâmbio ou metabolismo entre o homem e a natureza – senão também e ao mesmo tempo uma livre autoatuação em que o homem desenvolve suas próprias capacidades e delas se apropria”. Com a alienação, não podemos dizer que lidamos com o trabalho de fato, segundo a teoria materialista histórica, pois “[...] o trabalho dos indivíduos realizado nas circunstâncias de alienação é, sem dúvida, uma atividade constrictiva, externa, que unilateraliza e deforma ao indivíduo, isto é, ‘só a aparência de uma atividade’” (Márkus, 1974a, p.51)

O trabalho, no sistema capitalista, é alienado, visto que, como dito anteriormente, o trabalho se transforma em objeto externo e estranho ao próprio homem que o produziu. Os objetos, que são os produtos produzidos pelo trabalho alienado, são objetivações. Todavia, as objetivações são para serem apropriadas, mas isso não ocorre neste sistema.

Entretanto, se por conta de dada organização social (em nosso caso específico, o capitalismo) as objetivações, o que temos como consequência só pode ser seu esvaziamento, seu empobrecimento. Aqui reside o cerne da alienação na relação entre o indivíduo e o objeto de sua produção (Martins, 2007, p.56).

A alienação não está somente no produto final, mas também durante o trabalho, em sua atividade. “A atividade do trabalho já não lhe pertence, não diz respeito à sua natureza, converte-se não mais na satisfação de uma necessidade mas em sofrimento” (Martins, 2007, p.56). O indivíduo é alienado em seu trabalho, em seus produtos e também em sua relação

com o gênero humano. O indivíduo alienado distancia-se da possibilidade de vir-a-ser como um ser genérico.

Assim sendo, o homem alienado do produto de seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, e tal alienação certamente se estende à sua relação para com os outros homens. Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se as suas relações, e, desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro (Martins, 2007, p.57).

O homem alienado não tem controle da realidade que o cerca a realidade passa a ter controle sobre o próprio homem. O produto além de não pertencer mais ao homem assume, “vida própria”. Nessa relação alienada, o homem, ao virar mercadoria, relaciona-se com os outros homens da mesma forma, ou seja, como meras mercadorias. Os objetos se tornam coisas que possuem vida e as pessoas se tornam mercadorias e passam a ser dominadas pelas próprias coisas que elas criaram.

Trata-se, portanto, de uma sociedade em-si, uma sociedade que não resulta da direção consciente dos homens, sendo por eles reproduzida de forma espontânea, não reflexiva, fetichizada. É importante destacar que a origem da alienação na vida dos indivíduos está no fato de que seres humanos não sejam coletivamente os sujeitos das relações que estabelecem entre si, mas sim a elas se submetem como poderes estranhos e superiores (Duarte, 1993, p.62-63).

No processo de objetivação e apropriação ocorre a alienação, visto que os homens, alheios àquilo que eles mesmos produziram, possibilitam a própria alienação, que se realiza através de relações de dominação. “É verdade que a alienação tem origem objetiva, mas não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, e sim do fato de que objetivação e apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais de dominação” (Duarte, 1993, p.72).

A alienação é um processo humano, porque os animais não se alienam, de acordo com Duarte (1993), os homens se apropriam da natureza por meio da atividade objetivadora,

transformando-a e a si mesmos. Pelo processo de objetivação, os homens se tornam seres genéricos, diferente dos animais que não possuem uma atividade objetivadora.

Como apresentado anteriormente, as relações de dominação alienam os homens visto que não podem se apropriar do resultado de seu próprio trabalho. Deste modo, citamos Duarte (1993) para concluir sobre o processo de humanização e alienação:

Daí em diante a história humana tem se caracterizado por esses dois processos, isto é, por um lado o gênero humano se objetiva de forma cada vez mais universal e livre e, por outro, isso se realiza às custas da vida dos indivíduos, vida esta que não se efetiva necessariamente, ou melhor, que não se efetiva na maioria dos casos, de forma tão universal e livre quanto o nível de universalidade e liberdade já alcançado pelo gênero humano (Duarte, 1993, p.76).

Embora não nos aprofundemos<sup>12</sup> nesta questão, pois não é o objetivo deste trabalho, consideramos fundamental explicá-la, mesmo que, resumidamente, apenas para esclarecer que o desenvolvimento do psiquismo está atrelado às condições sócio-históricas, não sendo natural e biológica a estruturação da personalidade humana e nem sua forma de viver em sociedade, como muitas teorias têm tentado explicar, universalizando as características do homem em diferentes condições histórico-sociais.

O psiquismo humano é, em sua natureza (ontológica), um fenômeno material, já que se desenvolve a partir das relações de trabalho, não sendo de maneira alguma abstrato e/ou ideal. Mediante sua relação com a práxis, o homem transforma sua realidade objetiva e sua realidade subjetiva, estando ambos interligados dialeticamente.

Apesar de a consciência ter sua raiz histórico-social, isto não exclui a consciência individual de cada sujeito, pois, cada ser, ao se apropriar dos conhecimentos elaborados historicamente, faz-no de maneira própria.

---

<sup>12</sup> Para um aprofundamento sobre o processo de alienação, sugerimos obras de Karl Marx, *Manuscritos econômicos e filosóficos*, 1989; *A Ideologia Alemã*, 1979, entre outras obras marxistas; assim como o livro de Newton Duarte, *A individualidade para-si*, 1993.

A consciência individual põe a realidade para um sujeito determinado, que como membro de uma sociedade assimila o conteúdo da consciência social, elaborando-o, porém, de maneira própria. A consciência do indivíduo forma-se por ação da consciência social, mas a correlação entre ambas não se dá como simples projeção de uma sobre a outra. Esta depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade e sua existência (Martins, 2007, p. 68).

O desenvolvimento da personalidade dos indivíduos também é determinado pela vida prática, isto é, pela práxis. Leontiev (1959) deixa claro que há uma diferença entre individualidade e personalidade e que, muitas vezes, são abordadas como análogas.

Portanto, a individualidade é síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas. Já a personalidade constitui uma atividade adaptativa, pois é criada, realizada pelas relações sociais que o indivíduo estabelece por meio de sua atividade, revelando-se como um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem (Martins, 2007, p. 88).

Conforme Martins (2007), o desenvolvimento da personalidade do homem é resultado de relações dialéticas entre aspectos objetivos e subjetivos advindos de sua vida prática/concreta. Essa posição é contrária ao que a maioria das correntes psicológicas afirmam, concebendo a personalidade como algo puro do indivíduo, feito por si mesmo, como afirma Ana Mercês Bahia Bock (2004, p. 2) dizendo que, nessa visão, o homem "puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio". Ou seja, um indivíduo dotado de características inatas é como se, sozinho, por uma questão de maturação individual, possa se desenvolver tanto psicologicamente quanto materialmente. O homem, estudado a partir do marxismo, é um ser histórico, cuja personalidade é estruturada com base nas circunstâncias históricas e na realidade do próprio indivíduo, uma realidade na qual nem todos têm acesso aos bens materiais e culturais de forma igualitária devido às diferenças de classe social.

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações

concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (Duarte, 1993, p. 47).

Compreender que a apropriação das formas culturais e sociais implica a reconstrução interna de uma atividade externa, leva-nos a refletir sobre a atividade prática e principal na qual o sujeito está inserido, o que ela “propõe” externamente para que seja “reconstruído internamente”. Daí a nossa preocupação com o desenvolvimento psicológico dos adolescentes e sua atividade dominante nos dias atuais. Para compreender o processo de formação do pensamento individual, é fundamental considerar as condições histórico-sociais concretas em que o adolescente está inserido, o que implica, dentre outras coisas, analisar a atividade dominante com a qual o sujeito interage desde a infância, atentos para o impacto dessa atividade sobre o desenvolvimento do seu psiquismo.

Deste modo, podemos apontar que os homens foram se desenvolvendo ao longo da história por meio do trabalho. Foi por meio da fabricação de instrumentos, da linguagem e da relação entre outros homens, como mediadores, que o homem foi modificando a natureza e, conseqüentemente, a si em uma relação dialética. Ao transformar a natureza e a si mesmo, pela práxis, o homem formou sua consciência, diferenciando-se dos animais. A consciência humana distingue a realidade objetiva de seu reflexo, diferente dos animais, que não possuem um trabalho social como o trabalho humano, que criou e transformou o próprio homem.

### **3.1.A Periodização do Desenvolvimento Humano**

Para compreendermos melhor como se dá a adolescência ou o período de transição, como Vigotski denomina, que será tratado no próximo capítulo, explicitaremos a periodização em todas as fases da vida do homem.

A periodização diz respeito às inúmeras fases em que o homem passa no decorrer de sua vida. A periodização vai desde o nascimento, passando pela infância, juventude, maturidade e velhice. Muitas teorias idealistas explicitam a periodização como algo inato, natural. Sendo suas características iguais para todos os homens, independente do período e/ou da época histórica em que se está vivendo. Felizmente, a psicologia marxista superou essas

correntes psicológicas, explicitando a concepção sócio-histórica do desenvolvimento do homem.

Para a teoria marxista, a natureza humana está em constante modificação, uma vez que quando o homem atua sobre a natureza, ele a modifica e ao mesmo tempo se modifica. A história também está em constante transformação, nunca sendo igual e nem eterna. Com base nesta premissa, a forma de viver dos homens e as mudanças que ocorrem não surge de suas cabeças, de suas ideias, e suas ideias não surgem do nada e nem por acaso, pois têm uma base material.

As formas econômicas, sob as quais os homens produzem, consomem e trocam, são, portanto, transitórias e históricas. Conseguindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção e, com o modo de produção, modificam todas as relações econômicas, que eram necessárias apenas para esse modo de produção determinado. (Marx & Engels, 1983, p. 433).

A psicologia marxista não admite posições metafísicas para explicitar os fenômenos, e neste caso, para explicar o desenvolvimento e a periodização humana. Neste sentido, Vigotski (1998) critica as ciências mecanicistas e as ciências idealistas e busca a superação de ambas pela Psicologia Histórico-Cultural. Criticando a tendência inatista/maturacionista, afirma:

[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano [...]. A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (Vigotski, 1998, p. 26).

Explicitar sobre a periodização como uma simples maturação do organismo é negar os determinantes históricos e concretos da realidade em que o sujeito está inserido. “[...] a idade não é algo invariável e absoluto, senão que, em sua essência, é uma noção histórico-social” (Tolstij, 1989, p. 43). Falar sobre a idade do homem não é apenas explicitar uma questão de tempo ou do tempo que passou na vida individual de cada um. De acordo com Tolstij (1989), sobre a psicologia evolutiva e o desenvolvimento das idades,

[...] a psicologia evolutiva considera que o desenvolvimento da pessoa é um processo integral. Contudo, o caminho vital do homem está dividido em uma série de estágios; por isso se pode utilizar o conceito de idades da vida, as que apresentam conteúdos psicológicos diferentes e se substituem umas a outras no processo de formação e desenvolvimento da personalidade (p.15, tradução nossa) <sup>13</sup>

As particularidades psíquicas de cada homem em cada idade não dependem de causas biológicas.

Em cada etapa da vida ou em cada período dado, são estabelecidas novas necessidades, novos motivos e novas capacidades, ou seja, novas qualidades psicológicas vão se destacando em uma nova etapa da vida. Essas novas capacidades vão surgindo, de acordo com Vygotski (1996a), juntamente com crises evolutivas. Essas crises são fundamentais, porque são momentos de superação do velho conteúdo e desenvolvimento de uma qualidade psíquica nova.

Essas crises possuem um caráter negativo, pois o que, antes, era objeto de atenção do indivíduo, com a crise, já não serve mais para o sujeito. Entretanto esse caráter negativo também faz o trabalho oposto, o positivo, já que ocorre em uma relação dialética entre ambos. Isto é, a crise se manifesta de maneira negativa, porém esse negativismo é positivo, porque com a crise, ocorrerá um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Todavia, se a criança não assimilou por completo a forma anterior da atividade, ela é impedida de saltar para uma atividade nova e superior qualitativamente. “[...] também impede o aparecimento das neoformações psicológicas sem as quais a atividade vital da criança, na nova escala de seu desenvolvimento, estará dificultada ou se voltará por completo e impossível” (Tolstij, 1989, p. 29).

De acordo com Vygotski (1996a), para compreendermos a periodização dentro da psicologia soviética, ou seja, da psicologia marxista, devemos correlacionar à ontogênese com a filogênese, isto é, o desenvolvimento individual com o desenvolvimento histórico da humanidade. Segundo Leontiev (1959), a personalidade do homem não nasce com ele, mas se

---

<sup>13</sup> As traduções feitas do espanhol para o português, no decorrer do texto, são de nossa autoria.

inicia ao nascer, porque é o desenvolvimento histórico que age internamente nos indivíduos e não as leis naturais.

Segundo a psicologia marxista, o desenvolvimento psíquico do homem ocorre conforme o processo histórico e, em cada período de vida, o indivíduo vive uma etapa de seu desenvolvimento. Todavia não se pretende naturalizar como fases imutáveis e inatas, até porque, se é histórica, as etapas não são puramente natural. Destacamos que cada uma possui uma atividade dominante.

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente (Leontiev, 1998, p. 65).

Não é a idade da pessoa ou da criança que vai determinar o conteúdo da atividade, como acreditam os maturacionistas, mas as condições históricas e sociais com as quais cada um convive e as oportunidades que tem.

A atividade dominante, ou atividade principal como denomina Leontiev (1998), modifica-se na transição de um estágio para o outro. Compreender essa atividade e sua mudança é de fundamental importância para entender quais são as atividades dominantes dos adolescentes nos dias atuais, uma vez que essa atividade principal depende da vida prática deles.

Para explicitarmos melhor como se dá a periodização, primeiramente descreveremos o que é a atividade dominante e como ela se dá no desenvolvimento psíquico do homem.

A atividade dominante de acordo com Leontiev (1998) tem as seguintes características:

- 1- É uma atividade que possibilita o desenvolvimento de outras atividades diferentes.
- 2- Os processos mentais são organizados por meio da atividade principal. Ele cita exemplos da imaginação ativa, que é formada por meio dos brinquedos, e o pensamento



abstrato que se desenvolve por meio dos estudos. A atividade principal está interconectada em outras atividades que são diretamente ligadas à principal.

3- As mudanças psicológicas, a formação da personalidade estão ligadas com a atividade principal. Deste modo, “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1998, p. 65).

Leontiev (1998) explicita a diferença entre atividade e ação, porque para compreendermos como se dá a passagem de uma atividade a outra é necessário distinguirmos a *atividade* da *ação*.

A atividade está relacionada ao motivo que leva o indivíduo a realizá-la e a ação é um processo que não coincide com o motivo. Entretanto existe uma ligação entre ambos. A ação pode deslocar-se e transformar-se em atividade. Para exemplificar tal questão, Leontiev (1959) apresenta, como exemplo, o caso de um estudante que lê um livro de História para a preparação de uma prova e ao descobrir, através de um amigo, que tal livro não é necessário para a prova, mesmo assim continua lendo-o. O autor deixa claro o deslocamento de atividade quando o sujeito que lia um livro somente para passar na prova e descobre que tal livro não era necessário, mas mesmo assim continua a ler. Seu motivo mudou: ele quer saber o conteúdo do livro, está interessado no que o livro tem para lhe dizer.

Deste modo, de acordo com Leontiev (1959), é nas transformações de ações em atividades que ocorrem as mudanças de atividade dominante. As novas atividades nascem dos motivos aparentemente compreendidos pelo sujeito, isto é, o adolescente realiza determinada tarefa para conseguir boa nota, mas, na verdade, ele o faz para poder ir a Lan House, senão seus pais não o deixarão sair. A mudança de motivo ocorre quando “[...] o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente suscita a ação” (Leontiev, 1959, p. 318). O jovem não só pode ir à Lan House como também pode ter a satisfação de tirar boas notas.

A compreensão que a criança e/ou adolescente possui da realidade está ligada à atividade e ao estágio de desenvolvimento em que ela está vivendo. Assim, o entendimento dos fenômenos depende do sentido que tal situação tem para o indivíduo. Por isto, podemos dizer que, para cada sujeito, o sentido de um mesmo fato, a realização de uma operação, pode ser totalmente diferente, por depender das particularidades psíquicas de cada pessoa, apesar de estarem vivendo economicamente no mesmo período histórico.

A ação para ser realizada necessita de uma operação. Segundo Leontiev (1959), uma ação pode ser realizada de várias formas, por operações diferentes, mas o fim da ação será sempre o mesmo. Ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Cada ação está dentro do processo que pode virar operação e depois habilidades.

Leontiev explicita as funções psicológicas que se formam como ações, visando a um fim, mas que podem virar hábitos, ou seja, uma ação pode virar operação e esta habilidade em automática. Por exemplo, quando o adolescente está aprendendo a usar o computador, primeiro, ele tem que aprender a usar o teclado e o mouse adequadamente, o que envolve ações motoras e mentais. Bater papo com seus amigos na internet é seu objetivo, mas, para tal, são necessários vários processos para sua execução. Inicialmente é necessária uma ação e, em seguida, uma operação. Para isto, é indispensável aprender a manusear, adequadamente, as ferramentas, ou seja, o teclado e o mouse. Saber todas as funções dos botões e ter agilidade de usá-los no momento exato, enfim, ter consciência dos princípios básicos. Entretanto, para o adolescente conseguir atingir sua meta no computador, faz-se necessário ter uma prática elaborada e automatizada, isto é, ele não pode parar o tempo todo para ver qual botão terá que usar ou qual operação no *MSN* terá que realizar, buscando mentalmente, porque não só perderá a visão do que está ocorrendo na tela, como será considerado lerdo para “teclar” com outras pessoas e, provavelmente, terá dificuldades para atingir seu objetivo.

Deste modo, uma ação pode transformar-se em atividade e esta está totalmente ligada com a atividade principal do sujeito. As mudanças na vida psíquica dentro de cada estágio estão correlacionadas com a atividade principal. A mudança de atividade principal ocorre não de forma passiva, mas na relação com outras atividades que são determinadas pela realidade objetiva histórico-social.

De acordo com Tolstij (1989), para a psicologia soviética, a base para o desenvolvimento psíquico da personalidade é a sucessão dos tipos receptores de atividade, o aparecimento de formações qualitativamente novas e a troca da situação social do desenvolvimento. Elkonin (1987) explicita a passagem de uma época a outra quando as possibilidades operacionais da criança já não correspondem com os motivos anteriores do desenvolvimento, porque a idade não é imutável e invariável, mas histórico-social, como dito anteriormente. Essas passagens se dão por meio de crises.

A mudança de atividades principal ocorre na passagem de um estágio a outro, mediante crises qualitativas no psiquismo do indivíduo. Conforme Tolstij (1989), a criança terá sua primeira crise no primeiro ano de vida, porque sua atividade dominante, chamada

pelo autor de “complexo de animação”, ou seja, a necessidade de comunicação direta com o adulto, muda devido à nova atividade, o jogo. “É uma crise da atividade, da situação social de desenvolvimento; a comunicação emocional direta deixa de satisfazer as novas necessidades da criança. Começa um novo período da vida: a infância precoce” (Tolstij, 1989, p. 93).

Estas crises qualitativas, que ocorrem durante a mudança de um estágio a outro, têm uma importância absoluta na modificação das estruturas psíquicas dos indivíduos. Compreende-se por crise uma fase de transição entre uma fase de desenvolvimento para outra no processo de mudança psíquica. Essas crises não são necessariamente negativas, por contribuírem para um salto qualitativo na personalidade da pessoa. As crises ocorrem porque o indivíduo está vivendo um momento em que está deixando certos interesses por outros, mas não deixou completamente os antigos motivos e também ainda não efetivou os novos. Por exemplo, quando a criança está adentrando a adolescência, está se desinteressando pelas brincadeiras, mas ainda não efetivou nada em seu lugar, apesar de já estar interessada em outras atividades.

Segundo Leontiev (1998), as crises estão ligadas com mudanças de estágios, mas não podemos pensar as crises como parte do interior do indivíduo, como sendo maturacionais, senão, de fato, elas se tornam inevitáveis independente de qualquer situação.

As mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico ocorrem na transição de uma atividade principal a outra, isto é, na mudança de uma fase do desenvolvimento a outra. Assim, seguem explicitações sobre as fases do desenvolvimento e suas características.

As primeiras atividades dominantes, nos estágios de desenvolvimento do homem, segundo Elkonin (1987), que estão totalmente ligadas com a educação, com o ensino e com o desenvolvimento histórico da humanidade são: *a comunicação emocional do bebê; a atividade objetal manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional e de estudo.*

A atividade dominante do bebê, denominada por Elkonin (1987) de comunicação emocional do bebê, é a atividade pela qual ele se comunica com o adulto por meio do choro, do sorriso, do grunhido, etc. Esta comunicação é a base para o desenvolvimento da outra atividade principal denominada de atividade objetal manipulatória. Nesta nova atividade, a criança aprende com os adultos, por intermédio da comunicação e da assimilação a manipular objetos. É pelas atividades principais que a criança apreende o mundo externo e desenvolve modificações qualitativas no psiquismo. Segundo Facci (2004),

A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. (Facci, 2004, p. 3).

Para Vygotski (1996a), a criança, nessa idade, está aprendendo a manipular os objetos, está vivendo o momento de começar a caminhar, anda desequilibrada e a caminhada é a forma principal dela se localizar no espaço. “Este processo constitui o primeiro momento no conteúdo das crises do primeiro ano de vida” (Vygotski, 1996a, p. 319). O segundo momento diz respeito à linguagem, a criança ainda não fala apesar de balbuciar palavras. Este momento de crise, isto é, a aquisição da linguagem, é de fundamental importância, porque é pela linguagem que aparece a consciência e são evidenciadas as relações sociais. O terceiro momento se refere aos afetos e à vontade da criança. É a parte negativa, uma vez que a criança protesta, contrapõe-se aos adultos e contra aquilo que ela gostava, enfim demonstra seus afetos e seus desejos.

O negativismo é dirigido sempre contra o adulto que lhe incita a realizar uma ou outra ação. A rebeldia é dirigida mais bem contra as normas educativas estabelecidas para a criança, contra o modo de vida; se manifesta no peculiar descontentamento infantil expressado em gestos e palavras depreciativas com o que responde a criança a todo o quanto se lhe propõe e se faz (Vygotski, 1996a, p. 371).

Assim, é a partir dos três anos que a criança assimila o mundo objetal e começa a compreender seu lugar no mundo dos adultos e dos objetos, iniciando seus interesses nas relações entre os indivíduos.

Dos três anos aos sete, o jogo adquire um lugar fundamental na vida da criança; ele passa a ser a atividade dominante nesta fase. Conforme Leontiev (1959), é por meio da atividade, especialmente dos jogos, que a criança em idade pré-escolar passa a ter contato direto com as produções concretas humanas. A criança sai das relações únicas de comunicação com os pais e começa a se apropriar do conhecimento produzido historicamente pelos homens.

Com o jogo, a criança simula a realidade podendo experienciar, antecipadamente, ações e coisas que só ocorrerão quando estiver mais velha, como, por exemplo, dirigir um carro, ser médico, etc. Essas experiências das atividades produtivas do homem desenvolvem as capacidades psíquicas e a personalidade da criança.

A criança, nesta fase, experiencia a relação com os pais ou com aqueles que fazem o papel destes e a relação com as outras pessoas. As relações com os familiares mediatizam<sup>14</sup> as relações da criança com as outras pessoas. Ao realizar essas novas atividades, são desencadeadas novas mudanças psíquicas. Deste modo, podemos dizer que a relação com os outros indivíduos será estabelecida conforme a relação que a criança vivenciou em seu meio familiar.

Para Leontiev (1959), nesta fase em que o lúdico é a atividade principal na vida das crianças, aparecem nelas os processos de imaginação ativa e o raciocínio abstrato. É jogando que a criança aprende. O jogo faz com que a criança realize algumas atividades que ela não teria no cotidiano, como dito anteriormente. A criança pode, durante o lúdico, viver outros papéis e, com isso, desenvolver as funções psicológicas superiores. Conforme afirmamos anteriormente, a atividade dominante, segundo Leontiev (1959), possui três características: a de aparecer e diferenciar novas atividades, a de formar os próprios processos psíquicos e, por fim,

[...] é estar ligada diretamente nas mudanças da personalidade da criança. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas [...] e isto constitui um elemento muito importante da formação de sua personalidade (Leontiev, 1959, p. 311).

Embora consideremos que o jogo, na nossa sociedade, tem se constituído em atividade principal para a maioria das crianças, não poderíamos deixar de mencionar que o emprego infantil, também é uma questão que nos preocupa. Para essas crianças que desde cedo são exploradas nas relações de trabalhos, o jogo certamente não constituirá a atividade que proporcionará o desenvolvimento psicológico, e sim outras exigências serão colocadas a elas.

---

<sup>14</sup> No sentido Vigotskiano de propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao adentrar na escola, a criança passa para um novo estágio do desenvolvimento. A escola passa a ter uma valorização social. A criança adentra na crise dos sete anos. Ir à escola, estudar, passa a ser a atividade dominante neste período dos sete anos. A criança passa a ter obrigações além daquelas do círculo familiar, começam as obrigações sociais e suas comunicações passam a ser determinadas pelas novas relações. A criança perde a espontaneidade do período anterior, incorporando o fator intelectual em sua nova vida. “Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre ele. Quando a criança passa de uma idade a outra, o meio, desde o ponto de vista do desenvolvimento, muda radicalmente” (Vygotski, 1996a, p. 382).

Vygotski (1996a) explicita as novas estruturas psíquicas da criança de sete anos. Esta descobre os afetos, os sentimentos de suas vivências. Começa a compreender o que significa estar alegre, triste, etc. Vive uma nova relação consigo mesma. “Nas crises dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências dos afetos, aparece a lógica dos sentimentos” (Vygotski, 1996a, p. 380).

Podemos afirmar que, a criança a partir dos sete anos, tem uma posição nova em sua vida; uma posição mais “adulta” e começa, na escola, a realizar uma nova atividade que, além de ser importante para ela mesma, é importante para aquelas pessoas que a rodeiam. E por que a criança entra em crise ao adentrar à escola nesta nova fase? De acordo com Tolstij (1989), a criança entra em crise porque o jogo, atividade principal anteriormente, deixa de ter sentido e na escola ela vive regras diferentes de sua casa, tendo que regular seu comportamento diante do novo e das novas leis. É na escola que a criança vai ter contato com os conteúdos científicos, diferentes dos conhecimentos cotidianos que outrora eram os únicos que assimilava. Lembrando que, quando explicitamos essas formas de viver da criança, estamos falando de uma vida relacionada com a vida prática dos homens e não uma fase natural e imutável, independente da vida concreta. Estamos falando também daquela criança que teve e tem a possibilidade de freqüentar os bancos escolares, o que sabemos, não acontece com todos os indivíduos em idade escolar.

De acordo com Leontiev (1998, p. 63),

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade

interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (Leontiev, 1998, p. 63).

Esse movimento interno também se faz presente nos próximos estágios, ou seja, quando a criança adentra à adolescência e participa ativamente em organizações sociais e quando adentra à vida adulta, surgindo interesses teóricos.

Ao adentrar na idade de transição<sup>15</sup>, os motivos da criança irão se modificar completamente, porque algo novo surge na personalidade do jovem, diferente do pensamento da criança. Segundo Vygotski (1996a), esta mudança de interesses está relacionada com o desenvolvimento histórico dos homens, pois a adolescência não é igual para todos os homens, independente da época e do momento histórico, pelo contrário, dependendo das relações sócio-históricas será o interesse do adolescente.

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante a adolescência, ocorre a formação dos conceitos, segundo Vygotski (1996a), tem-se um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico dos jovens e este salto vai ocorrer juntamente com as chamadas *crises*, que não são totalmente negativas, uma vez que contribuem para o surgimento do novo, ou seja, da nova forma de pensar do jovem.

O jovem entra em crise, porque apesar de romper com os vínculos que tinha antes, ou seja, família e escola e querer adentrar nas novas relações sociais, ele ainda não adentrou por completo nessas relações. Ainda permanece na escola e suas aspirações não podem ser realizadas, então, o jovem vive uma vida imaginativa.

Deste modo, resumidamente, podemos afirmar, com base em Vygotski (1996a), que, nessa fase de transição, desenvolvem-se as funções psicológicas superiores e a formação dos verdadeiros conceitos. O jovem vive um salto qualitativo em seu pensamento, mas entra em crise, por não poder realizar na vida social aquilo que anseia em sua vida imaginativa, por exemplo, o adolescente anseia em ter sua liberdade, em ter sua casa, seu carro, sair e voltar a hora que desejar, enfim ter sua vida independente, mas, na realidade objetiva, ele ainda não tem formação profissional e nem independência financeira para poder se responsabilizar pelos seus próprios gastos, então entra em crise, porque em sua mente ele já é capaz de realizar tais ações, mas socialmente ainda não.

---

<sup>15</sup> Explicitaremos a fase da adolescência de forma resumida, uma vez que a mesma terá um tópico mais aprofundado no terceiro capítulo.

Ao adentrar na vida adulta, na juventude, o adolescente passa a fazer parte de outras atividades sociais e a principal é o trabalho. A futura profissão é a primeira atividade socialmente significativa que o jovem vai ter que escolher. O jovem passa a fazer parte de novos círculos, quando se envolve com a profissão. Segundo Tolstij (1989), “o jovem se diferencia do adolescente que começa a atuar, realiza estes planos, confirma o modo de vida escolhido e assimila determinada profissão” (Tolstij, 1989, p. 156).

Na fase juvenil o indivíduo começa a ser tratado como adulto, ao contrário da adolescência na qual o indivíduo ainda é tratado como criança, mas, ao mesmo tempo, é cobrada uma postura mais adulta, o que contribui para sua crise de identidade. Na juventude, o indivíduo pode realizar seus planos, ao contrário do adolescente que fica na imaginação. Todavia Tolstij (1989) assegura que não há necessidade de tratar a juventude como uma idade ímpar, porque “nós cremos que se trata de uma etapa transitória, a primeira fase da juventude, como começo da vida adulta e, neste sentido se diferencia claramente da adolescência” (p. 157).

De acordo com o autor, é nesta fase chamada juventude que as relações amorosas se fazem mais presentes, tanto na vida da mulher como na vida do homem. Nesta idade (aproximadamente dos vinte aos vinte e cinco anos) o organismo feminino está apto para gerar um filho. “Também se sabe que a juventude é, sem dúvida, a idade de maior atividade sexual do homem (apesar das variações individuais e as exceções que só confirmam a regra)” (Tolstij, 1989, p. 162).

Entretanto, apesar de ser a fase das relações amorosas e dos possíveis casamentos, como explicita Tolstij (1989), sabe-se que também se relaciona e se casa em outras idades, como na maturidade. O trabalho, sua profissão é sua atividade principal nesta fase. A juventude é considerada uma fase invejável não só devido à beleza física, mas devido a algumas atividades que estão mais ao alcance dos jovens. A atividade nesta fase é mais ativa, os jovens se comunicam e fazem novos círculos de relações mais facilmente: “Em uma palavra, a juventude, pelo visto, possui grande atrativo para as pessoas de todas as idades porque a essa idade a atividade do homem alcança um significativo progresso na esfera social, produtiva e pessoal; [...]” (Tolstij, 1989, p. 171).



Deste modo, na juventude o homem, poderia<sup>16</sup> estar estabelecido em sua profissão, em seus relacionamentos, em sua vida familiar, em sua vida social, etc. Depois de “estabelecido” (entre aspas, porque a psique humana está em constante desenvolvimento e as atividades são os principais causadores das novas formações psíquicas), o indivíduo necessita se firmar e manter-se como profissional, como esposo, como participante socialmente, etc.. Segundo Tolstij (1989), o jovem deve direcionar-se às novas perspectivas de vida e às suas novas exigências. “A nosso juízo, este momento de crise assinala a passagem da juventude a idade madura” (p. 173).

Na maturidade, segundo Tolstij (1989), o indivíduo possui suas características próprias e o desenvolvimento da personalidade também possui suas peculiaridades. “A consciência da responsabilidade e a aspiração a ela é o traço decisivo da maturidade” (p. 178).

A responsabilidade é a capacidade do indivíduo de responder por seu próprio comportamento e pela sua própria vida. “A individualidade é a principal conquista da maturidade: com a idade o homem maduro perde em espontaneidade e é substituído por uma individualidade mais desenvolvida [...]” (Tolstij, 1989, p. 178).

Ao contrário da juventude, na maturidade, o homem já não pode mais realizar várias atividades e ele possui uma longa história de vida e de experiência. De acordo com o autor acima, nesta fase da vida (por volta dos cinquenta anos), as mulheres, em particular, costumam ocultar sua verdadeira idade. Para Tolstij (1989), em todas as fases o indivíduo tem a necessidade de vivenciar aquela idade em que vive, mas, contraditoriamente, tem desejo de ultrapassá-la. Todavia, o sujeito pode, sobretudo na maturidade e na velhice, desejar retornar ao passado pelo que viveu ou pelo que poderia ter vivido.

O homem maduro, segundo as exigências sociais<sup>17</sup>, tem que abandonar as atividades mais jovens, deve ser sério e mais responsável. Esta fase vem com a chamada “crise de identidade”, que ocorre na maturidade e se caracteriza com dúvidas sobre si mesmo e inseguranças.

Na maturidade, o indivíduo, geralmente, já alcançou o auge de sua carreira profissional. Desta forma, “o homem maduro ocupa hoje, como em outros períodos históricos,

---

<sup>16</sup> Digamos “poderia”, já que que, na contemporaneidade, o desemprego é cada vez maior e o homem não consegue se estabelecer financeiramente na juventude, geralmente isso ocorre na maturidade, apesar de não podermos fazer afirmações categóricas, por faltar-nos pesquisas e estudos mais aprofundados sobre as condições de vida nesta fase dentro da sociedade pós-moderna.

<sup>17</sup> Não devemos esquecer que, no livro “El hombre y la edad” (1989), o autor Tolstij escreveu para os russos na década de 80 do século XX.

o lugar central na estrutura social e evolutiva da sociedade, constitui a principal “correia de transmissão” do mecanismo estatal, social e econômico” (Tolstij, 1989, p. 191).

Todo o esforço de uma vida de trabalho e de realizações se transforma, juntamente com a história econômica e social, assim, o trabalho, por exemplo, de carpinteiro, já não é mais tão valorizado, já que existem outras formas de fabricação. Então, o homem maduro que trabalhou uma vida como carpinteiro se vê triste e envelhecido, jogado a segundo plano. Tudo isto pode ocasionar a chamada “crise de identidade”, ou seja, o indivíduo único, por mais inteligente e esforçado que seja, não pode parar o curso da história e seu desenvolvimento, inclusive tecnológico. Nesta fase o homem se encontra entre a maturidade e a velhice.

Nos dias atuais, a sociedade vive a chamada “era digital”, tecnológica, na qual cada vez mais a máquina (computador) faz o trabalho do homem e este perde seu lugar no trabalho e o desemprego aumenta cada vez mais. Aumenta o emprego denominado “trabalho informal”, autônomo, ou seja, o indivíduo trabalha para si mesmo, vendendo algum tipo de produto e/ou sua força de trabalho, como os camelôs, os representantes que saem de casa em casa para oferecerem algum produto, os que não saem de casa por trabalharem fazendo contato telefônico com os consumidores, tentando convencê-los da importância que é adquirir algum plano de saúde, de seguro, etc. e ou algum produto. Também há os trabalhadores que produzem em seus lares seu meio de sobrevivência vendendo doces, pães, salgados, etc. sob encomenda e/ou nas ruas. Atualmente, muitos adultos já não trabalham mais com carteira assinada, décimo terceiro salário e já não têm mais seus direitos previdenciários garantidos devido ao trabalho informal. Inclusive, ter a chamada carteira de trabalho assinada é o sonho de muitos, porque acreditam na “segurança” do emprego. O trabalho autônomo, informal não garante ao adulto estabilidade financeira, visto que um dia ele vende e em outro não, um dia ele tem clientes no outro não.

O sistema chegou a um ponto de superprodução de produtos que daria para todos adquirirem e consumi-los igualmente, porém a igualdade não é a máxima do capitalismo, mas sim a democracia, no qual defende a ideia de que todos têm direitos, mas conquista-os somente aquele que tem competência para tal. A individualidade exarcebada, o “eucentrismo” comprova os direitos individuais acima do coletivo, e em quem tem mais dinheiro pode mais, mesmo que para isso o sujeito tenha que ser corrupto, ladrão, traficante amoral.

Desta forma, atualmente, muitos adultos vivem uma instabilidade financeira e, conseqüentemente, uma instabilidade em suas relações, uma vez que o desemprego o leva ao desespero, porque sem dinheiro, na sociedade capitalista, o indivíduo não tem lugar, não é

reconhecido e particularmente, não compra nada, nem sua própria saúde. Esta angústia pode desenvolver no indivíduo algum distúrbio mental, a drogadição, a violência, enfim pode levá-lo ao desequilíbrio mental. Condições que interferem na vida de todos os indivíduos, e como tal, na adolescência, é guiada pela ideologia do capital.

Assim, o homem atual, no desenvolvimento de sua maturidade, tem comportamentos típicos do momento histórico-social que está vivendo, e sua atividade dominante é diferente de outros períodos históricos, por estar totalmente relacionada com a forma de viver econômica em que o sujeito está inserido. Estabilidade no trabalho, nas relações, enfim, ter “completado” as exigências que a sociedade impõe na idade madura, já não pode ser realizado da mesma forma que em outras épocas e, necessariamente, nem na mesma idade que outrora, já que, como dito anteriormente, o emprego e as formas de trabalho mudaram e o desemprego é cada vez maior.

Deste modo, as crises, citadas pelo Tolstij, típicas da mudança de fase, vão ocorrer porque o homem maduro já “completou” suas atividades, sua carreira profissional, mas, nos dias atuais, nesta fase, o indivíduo, de fato, já conquistou o auge de sua carreira? Independentemente da idade em que o indivíduo vai conquistar seu espaço, quando isso ocorrer, uma nova atividade dominante irá surgir e as crises, devido ao salto qualitativo, podem ser resolvidas quando o indivíduo maduro reencontra um novo lugar em uma nova atividade e em uma nova situação social de desenvolvimento.

Explicitado sobre a infância, a adolescência e a maturidade, discorreremos, por fim, sobre o período considerado mais sábio, mas ao mesmo tempo mais apreensivo, por ser o mais próximo do final da vida: a velhice.

Costuma-se dizer que os velhos já não têm esperança, acreditam que viram e viveram tudo o que podiam. Tolstij (1989) discorre que a velhice, como fenômeno psicológico, também possui desenvolvimento psicológico como na infância, ao contrário dos que acreditam que na velhice o homem está estacionado, rígido.

As pessoas costumam comparar a velhice com a infância: ambas possuem despreocupação, as atividades são de pouca resistência, seus corpos também, a falta de dentes, etc.; todavia, segundo Tolstij (1989), “a nosso ver, o principal que aparenta a infância e a velhice é que tanto a criança como o ancião toma consciência de sua posição na sociedade e no mundo mediante sua comparação com a pessoa madura” (p. 201).

Tanto a criança como o jovem, dependendo da classe social que se encontram, não possuem atividades sociais assim como o homem da idade madura e nem possuem tanta importância socialmente.

A mortalidade na velhice<sup>18</sup> aumentou de 50 anos de idade para mais ou menos 70 anos, ou seja, a vida prolongou, as pessoas começaram a viver mais. Os idosos da atualidade vivem de uma maneira completamente nova, com novas características devido ao prolongamento da vida. Podemos citar, logicamente sem o aprofundamento teórico devido, já que necessitaria de uma pesquisa científica mais rigorosa, o fato de alguns idosos freqüentarem bailes da terceira idade, educarem seus netos no lugar de seus filhos, trabalharem por mais tempo, freqüentarem academias e realizarem esportes radicais, envolvimento afetivo com pessoas mais novas, entre outras características que surgiram devido às mudanças sócio-históricas.

Para se compreender como é a personalidade do velho, segundo o Tolstij (1989), é necessário saber como sua individualidade foi formada durante toda a ontogênese. A velhice possui algumas características, segundo o autor, como negativismo, o idoso acredita que tudo vai dar errado, doenças aparecem com mais freqüência, porque o corpo está padecendo. Há os idosos extrovertidos, que se sentem jovens apesar da idade, devido as pressões externas dos meios que os induzem a acreditar que a juventude é eterna. Já o idoso introvertido vive em embotamento afetivo em relação ao novo e se volta ao passado, acreditando que este era a melhor forma de viver.

No entanto, carecem muitos estudos sobre o desenvolvimento psicológico nesta idade, ainda prevalece a descrição dos comportamentos. Compreender qual é a função dominante nesta fase, porque alguns idosos não trabalham mais, não estudam, alguns já tem a família formada e suas expectativas e esperanças de vida e do novo já não são as mesmas de outrora. Muitos idosos dos dias atuais possuem essas características, com exceção de alguns que saem para os bailes da terceira idade, vão a clubes, fazem esporte e aqueles que fazem o papel dos filhos, ou seja, cuidam de seus netos como filhos.

Procuramos evidenciar que o estudo da periodização é de fundamental importância para se compreender todo o processo de desenvolvimento mental do homem e a formação das funções psicológicas superiores.

---

<sup>18</sup> Isto no século XX, década de 1980. Hoje, século XXI, a medicina e a tecnologia estão cada vez mais avançadas

Como pudemos observar, Leontiev (1959) explicita acerca das atividades dominantes, destacando a mudança no espaço ocupado pelo indivíduo nos sistemas das relações sociais. No entanto, esta mudança de lugar não determina o desenvolvimento psíquico do sujeito, mas as atividades e as condições em que ele vive nesse novo espaço. Mais especificamente, a atividade dominante. Segundo o autor,

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante (Leontiev, 1959, p. 310).

A atividade dominante está envolvida nas transformações dos processos psíquicos e das atividades psicológicas da personalidade em todos os estágios do desenvolvimento mental, conforme buscamos deixar claro no item que trata da periodização do desenvolvimento humano. A mudança de um novo estágio psíquico a outro ocorre por meio de uma contradição vivenciada pelo indivíduo: de um lado, o sujeito tem consciência de seu modo de vida e, de outro, a consciência de que suas possibilidades já não coincidem mais com seu antigo modo de viver.

Conforme dito anteriormente, as mudanças de estágios podem vir junto com uma crise, que pode ocorrer durante a mudança de atividade dominante, como na infância, adolescência, juventude, maturidade e na velhice. A mudança de atividade dominante é um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo e esta mudança corresponde a uma nova necessidade interior que está ligada às novas tarefas impostas pelo contexto social. Portanto, não podemos universalizar as atividades dominantes e nem ao menos afirmar que estas acontecem em uma fase de vida determinada em todos os indivíduos.

Durante o desenvolvimento da consciência, novas motivações surgem, fazendo reaparecer novas atividades dominantes e, conseqüentemente, novos estágios de desenvolvimento. Ou seja, a atividade dominante independe da idade do indivíduo, e sim das condições históricas em que ele vive. Se não forem levadas em conta as condições históricas, caímos em um reducionismo e em um naturalismo das fases, como se estas fossem eternas e independente das condições sócio-históricas.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (Berg citado por Vygotsky, 1998, p. 177).

Ao modificar historicamente a estrutura psíquica do indivíduo (e a sociedade) devido à modernização tecnológica no processo de trabalho, dialeticamente o novo desenvolvimento psíquico dará origem a novos pensamentos e a novas estruturas mentais. Por exemplo, a invenção e o uso do computador no trabalho para a elaboração de produtos exigiu novas estruturas mentais para a utilização do mesmo e a utilização do computador produziu novas estruturas do pensamento. Assim, os estágios de desenvolvimento não podem ser considerados inatos, eternos e nem universais, por estarem relacionados historicamente com a práxis e não com o desenvolvimento orgânico maturacional.

Se para compreender o processo de formação do pensamento individual é preciso considerar a atividade humana – as condições objetivas que são determinadas por condições histórico-sociais concretas –, é preciso situar o histórico da adolescência, ou seja, o que é esta fase, qual é a atividade dominante nesta idade, como se formam as funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos, como a adolescência é compreendida pelos homens e quais são suas características, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Desses aspectos, trataremos no próximo capítulo.

### CAPÍTULO III

## O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

A adolescência<sup>19</sup> tem sido estudada por várias correntes psicológicas, particularmente pela Psicanálise, como uma fase inerente da vida do homem, conforme anunciamos no Capítulo 1. Na contemporaneidade, ela é entendida um processo biológico, hormonal, cujas mudanças corporais irão determinar o comportamento dos jovens. Como explicitou Bock (2004, p. 7), devemos rever esse conceito de adolescência, uma vez que a psicologia considerou-a “[...] uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo da adolescência”.

Conforme apresentamos no Capítulo 2, ao contrário de considerar o desenvolvimento do psiquismo como natural, Vygotski (1996) compreende que ele está atrelado às condições histórico-sociais, determinado pelos meios de produzir a vida. O autor<sup>20</sup> discorre detalhadamente a periodização humana, e fica claro o diálogo que estabelece com pesquisadores de sua época que demonstravam “[...] a incapacidade de distinguir duas linhas no processo de desenvolvimento da criança – a linha de evolução natural, biológica, orgânica, e a linha de formação sócio-cultural [...]” (Vygotski, 1996, p. 42). A adolescência, nosso objeto de pesquisa, é denominada pelo autor, nessa obra, como idade de transição.

Estudar como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos conceitos científicos na adolescência é imprescindível para entendermos como se desenvolve o psiquismo do jovem e, sobretudo, tentarmos, sem maiores pretensões, compreender quais são as atividades dominantes realizadas pelos adolescentes na sociedade pós-moderna. Explicitar a formação de algumas das funções psicológicas superiores, escolhidas por nós e reconhecidas como as principais, e a apropriação dos conceitos científicos é a base para o aprofundamento da compreensão da adolescência em si, não como uma fase natural e

---

<sup>19</sup>O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (Lei N ° 8,069, de 13 de julho de 1990) explicita que a adolescência, conforme a Lei, vai até os dezoito anos completos, depois dessa idade, podemos explicitar que se inicia a vida adulta (Brasil, 1990).

<sup>20</sup>Vygotski L.S (1996). *Obras escogidas*. IV. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. (obra original publicada em 1983).

maturacional, mas como um período construído e alimentado historicamente, que necessita de estudos críticos para elucidarmos uma etapa da vida do homem considerada turbulenta e intempestiva. Dessa forma, neste capítulo trataremos, especificamente, do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e da formação dos conceitos, para então, no Capítulo 4, abordarmos a adolescência a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

#### **4. Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**

As funções psicológicas superiores são regidas por leis gerais. Deste modo, antes de explicitarmos algumas funções psicológicas superiores como pensamento, abstração atenção e memória estudadas por N.A.Menchinskaia e A.N.Sokolov (1969), A.R.Luria (1979a, 1979b) L.S.Vygotski (1968) e S.L.Rubinshtein (1973), descreveremos, resumidamente, acerca das funções e quais são as leis que as regem.

De acordo com Vygotski (1995), pouco se tem explorado a respeito das funções psicológicas superiores. A psicologia não tem dado o devido valor a essas funções e tem ignorado a sua importância para se compreender a personalidade do homem. A psicologia tradicional explicita o desenvolvimento das funções específicas como algo natural e maturacional, ao contrário dessa corrente, a Psicologia Histórico-Cultural discorre sobre tais funções como resultantes do desenvolvimento histórico da humanidade. O desenvolvimento psicológico está atrelado ao desenvolvimento orgânico e ao sócio-histórico. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem seu início desde a tenra infância. De forma alguma, os autores soviéticos rejeitam e ignoram o desenvolvimento orgânico e biológico, apenas não atribuem exclusivamente a estes fatores uma predominância para o desenvolvimento psíquico humano. A esse respeito, Vygotski (1995, p. 39) afirma que “na filogênese, o sistema da atividade do homem está determinado pelo desenvolvimento dos órgãos bem naturais, bem artificiais. Na ontogênese, o sistema da atividade da criança está determinado simultaneamente tanto por um como pelo outro”.

As funções psicológicas superiores se inter-relacionam e estabelecem uma relação interfuncional entre elas. Com o desenvolvimento das funções, há, também, uma modificação na relação entre elas devido sua conectividade. Com uma relação cada vez mais complexa entre as funções, a personalidade do indivíduo se desenvolve e todo o sistema psíquico se forma. De acordo com Vygotski (1995), o desenvolvimento das funções está correlacionado



com o desenvolvimento histórico. Não é, como muitos pesquisadores acreditam, um desenvolvimento natural e biológico.

O desenvolvimento psicológico infantil, que é completamente diferente do adulto, desenvolve-se primeiramente com a boca; depois, a criança vai apreendendo o mundo e a realidade à sua volta com as mãos e depois com as percepções. Tudo em uma relação direta com os adultos.

Se, de fato, os órgãos de percepção que ligam a criança ao mundo exterior, tais como os olhos, ouvidos, etc., se tornam ativos bastante tardiamente, então fica claro que a criança percebe todo o quadro do mundo de modo diferente do adulto (Vygotsky & Luria, 1996, p. 158).

A memória tem papel fundamental na vida da criança, visto que “se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento” (Vygotski, 1996, p 166). Isto significa que a importância das funções vão se modificando ao longo do desenvolvimento individual e histórico e que a memória, durante a infância, tem uma determinada função e, na adolescência, ela irá modificar-se.

Vygotsky e Luria (1996) explicitam sobre o comportamento primitivo da criança em relação ao pensamento e esclarecem que, diferente dos adultos, a criança também possui suas próprias leis do pensamento, de maneira primitiva, já que ainda não adquiriu a longa produção cultural.

O pensamento primitivo, pré-cultural infantil constrói-se de modo muito mais simples: é um reflexo imediato do mundo ingenuamente percebido e, para a criança, um só detalhe, uma só observação incompleta pode ser suficiente para uma inferência correspondente (ainda que completamente inadequada). O pensamento nos adultos processa-se segundo leis de associação complexa, que implicam a acumulação de experiência e inferência a partir de generalizações (Vygotsky & Luria, 1996, p. 172).

O desenvolvimento do pensamento vai ocorrendo gradativamente e o pensamento primitivo dá lugar ao pensamento cultural. “[...] a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 177). Começa um processo de organização da estrutura primitiva dando lugar a novas estruturas superiores.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segundo Vygotski (1995), inicia-se, primeiramente, nos domínios dos meios externos pela apropriação cultural, que, por sua vez, promove o desenvolvimento do pensamento, com a utilização das ferramentas e dos signos, com o desenvolvimento da linguagem, da escrita, etc. É por meio da vida social que o indivíduo se apropria da produção e da organização social desenvolvida pelos próprios homens e subordina seu comportamento, podendo regulá-lo segundo as exigências socioeconômicas. Nesse sentido, o autor coloca o seguinte:

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta desde fora (Vygotski, 1995, p. 86).

Deste modo, os homens se desenvolvem na coletividade, tendo como mediadores os instrumentos, que estão orientados externamente, e os signos, orientados para a modificação psíquica, produzidos por eles mesmos. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas desde a infância, passando de funções simplesmente involuntárias, como as dos animais, para voluntárias, podendo ser controladas e utilizadas conforme as necessidades tanto individuais como coletivas. A mediação de instrumentos e signos são fundamentais na coletividade para o desenvolvimento dessas funções, conforme assevera Vygotski (1995):

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras trocas no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto como em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (Vygotski, 1995, p. 94).

Para o autor, todas as funções, durante a infância, aparecem primeiro em nível social e depois no individual. Inicialmente como categoria interpsíquica e depois intrapsíquica. Durante o processo de desenvolvimento cultural na infância, as funções vão sendo superadas umas pelas as outras, permitindo novas estruturas psicológicas. É pela mediação dos signos,

que é social, que se dá o desenvolvimento interno do comportamento da criança. Desta forma, o signo, “[...] a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (Vygotski, 1995, p. 146).

Quando o jovem se apropria das funções psicológicas superiores, ele também passa a ter mais controle sobre sua conduta, porque desenvolve a voluntariedade sobre as coisas. Apesar de a criança também possuir um controle de sua conduta, não o faz como o adolescente que está desenvolvendo plenamente os conceitos, aperfeiçoando suas funções psíquicas. Ele passa a controlar suas ações relacionadas com seus interesses. Com o desenvolvimento histórico da humanidade, a vontade e o domínio da própria conduta surgem e se desenvolvem. Assim, o adolescente vai desenvolvendo as funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária, a abstração, etc. “A história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade” (Vygotski, 1995, p.4 5).

As funções psicológicas, sejam as primárias ou as superiores, estão presentes no desenvolvimento psicológico e se modificam conforme o desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem. Vygotski (1995) deixa claro que as funções psicológicas superiores são, primeiramente, relações sociais, ou seja, relações humanas. O desenvolvimento das funções está relacionada e se modifica conforme o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento individual de cada sujeito.

No decorrer do desenvolvimento psicológico, o homem realiza várias atividades, entretanto, entre essas atividades, uma será dominante. É dominante aquela que cerca a vida do indivíduo e que o faz viver em torno dela. Leontiev (1959) explicita que, na infância, a criança vivencia mudanças de estágios em seu desenvolvimento psíquico. Inicia-se no seio familiar e, depois, ao adentrar na escola, passa a ter obrigações sociais que outrora não tinha, e suas comunicações passam a ser determinadas pelas novas relações. Ao ter novas atividades, no entanto, uma será dominante em determinado período, enquanto outras são secundárias. O autor esclarece que:

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante (Leontiev, 1959, p. 310).

A atividade dominante está envolvida nas mudanças dos processos psíquicos e das atividades psicológicas da personalidade nos estágios do desenvolvimento. Ao passar de um estágio psicológico ao outro, a criança vivencia uma crise: de um lado, a criança tem consciência de seu modo de vida e, de outro, a consciência de que suas possibilidades já não coincidem com seu modo de viver anteriormente. A atividade dominante vai se modificando e a criança vive uma contradição. Essa mudança de atividade, que ocorre também durante a idade de transição, é um salto qualitativo no desenvolvimento da criança e do adolescente, a qual corresponde a uma nova necessidade interior que está ligada às novas tarefas impostas pelo contexto social. Durante o desenvolvimento psicológico, novas motivações surgem, fazendo reaparecer novas atividades dominantes e conseqüentemente, novos estágios de desenvolvimento psíquico, conforme vimos no capítulo anterior.

O desenvolvimento psicológico vai se reestruturando durante a infância e passa por vários estágios<sup>21</sup>, incluindo crises e saltos qualitativos. Ao adentrar na idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem por meio da apropriação de conceitos científicos e da participação no processo cultural e histórico da humanidade. Todo o desenvolvimento psicológico está atrelado às condições sócio-históricas e é mediado, como dito anteriormente, pelos instrumentos e signos produzidos historicamente pelas gerações precedentes. A criança vai desenvolvendo, por meio das ferramentas e dos signos, a voluntariedade das funções, conseguindo resolver, aos poucos, tanto tarefas internas como atividades práticas, promovendo o controle de seu comportamento. De acordo com Vigotski, Leontiev & Luria (1989, p. 347),

Qualquer operação que resolve uma tarefa prática com ajuda do uso de um instrumento ou uma tarefa interior, psicológica, com ajuda do emprego de um signo auxiliar, que constitui o meio para a organização dos processos psíquicos, pode servir de modelo fundamental da estrutura mediatizada das funções psíquicas superiores [...].

Desta forma, as funções psicológicas superiores não são apenas funções biológicas que se estabelecem naturalmente independente do meio, estão atreladas à vida prática dos homens, à sua maneira de viver. As funções vão se desenvolvendo desde a tenra infância,

---

<sup>21</sup> Não se quer, aqui, naturalizar a periodização do desenvolvimento humano.

passando por vários estágios, que como dito, dependem da interação com o meio social, até adentrar na idade de transição, na qual ocorre o desenvolvimento por meio dos verdadeiros conceitos, ou seja, pela aquisição dos conhecimentos científicos. Explanaremos, a seguir, algumas funções psicológicas superiores, suas bases fisiológicas, suas estruturas e particularmente sua importância para compreendermos com se dá a adolescência.

#### **4.1. Desenvolvimento da Atenção Voluntária**

Quando falamos de atenção, a impressão que nos dá é que é algo totalmente independente da forma prática em que vivemos e atuamos na realidade. Parece-nos algo apenas fisiológico e que já nasce com o indivíduo, sem precisar desenvolver. No entanto, como todas as funções, a atenção também tem seu processo de desenvolvimento até chegar a formas superiores, ou seja, a atenção voluntária.

De acordo com Luria (1979a), a *atenção* desempenha a função de selecionar as informações advindas do meio externo. É por meio da atenção que o homem distingue os estímulos mais relevantes. Ela pode ser observada já nos primeiros dias de vida de um bebê. A seleção dessas informações é fundamental, visto que, caso isso não ocorresse,

[...] a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem (Luria, 1979, p. 1-2).

A atenção superior é um processo pelo qual a atividade psíquica se concentra para se manter voltada a um único objeto, ignorando os outros estímulos. Esta definição de atenção pode ser encontrada também em Garcia (1964, p. 165): “entende-se por atenção, a orientação geral do conhecimento, que se aplica, por meios diversos, a um objeto, entre outros, em razão do interesse que desperta no indivíduo”.

Segundo Luria (1979a), as bases fisiológicas da *excitação* foram estudadas por vários psicólogos e fisiologistas para descrever os processos da atenção. Os psicólogos gestaltistas partiam do princípio de que a atenção não existia como processo separado da percepção. Já, para um outro grupo de psicólogos gestaltistas e inclusive para alguns behavioristas, a tese proposta era da *teoria emocional* da atenção, cujo sentido era determinado pelas inclinações e

necessidades emocionais. O último grupo de psicólogos que o autor cita, sem entrar em detalhes que tipo de corrente psicológica os mesmos faziam parte, defendia a atenção como sendo uma expressão dos reflexos motores e sinais nervosos, servindo de base a cada ato e ação do indivíduo. Alguns fisiologistas, como o russo A. A. Ukhtomsky, citado pelo autor, contribuiu para a análise mais profunda da atenção. Para esse fisiologista, a excitação não fica focalizada no sistema nervoso, mas distribuída, e cria focos de excitação em locais distintos do cérebro, adquirindo caráter dominante sobre os demais focos e inibindo-os.

Conforme menciona Luria (1979a), por muito tempo, acreditou-se que havia apenas um campo excitatório responsável pelo estado de vigília e esta área específica, às vezes, fatigava-se, caracterizando o estado de sono. Após vários estudos sobre o estado de vigília e o sono, chegou-se à conclusão de que existe uma formação de retículos no tronco encefálico, possuindo dois campos diferentes que se alteram quando recebem estímulos ou são inibidos. Tal formação reticular foi dividida em ascendente (encontra-se no tronco encefálico) e descendente. A parte responsável pela vigília, quando recebe estímulos, é o mesencéfalo, cuja localização fica na parte posterior do cérebro. Na porção caudal, está o bulbo, que é responsável pelo sono. Este sistema ascendente também é responsável pelo tônus cortical basal que mantém o córtex ativado.

Quando o tronco encefálico é estimulado, a formação reticular ascendente envia estímulos para o córtex. Nesta região, juntamente com a formação reticular descendente, ocorre a sintetização dos estímulos, que seleciona quais atividades corticais são mais importantes para o indivíduo. Luria (1979a) esclarece:

É a interação dos dois componentes do sistema reticular de ativação que assegura as formas mais complexas de auto-regulação dos estados ativos do cérebro, mudando-os sob a influência tanto de formas elementares (biológicas) como de formas complexas (sociais por origem) de estimulação ( p. 10).

A formação reticular ativadora descendente (localizada no córtex cerebral) possui papel essencial para modificar o estado de atividade cerebral, regulando-o para a ação imediata. Assim, as áreas tubulares regulam o estado de atividade no homem; nos animais, a parte mais importante que faz essa regulação são as áreas da região límbica e dos gânglios basais.

Toda esta exposição fisiológica cerebral se faz necessária para evidenciar o quanto os sistemas reticulares ascendentes e descendentes influenciam as atividades conscientes dos

homens. O sistema ascendente está relacionado com os processos das excitações do sistema nervoso, enquanto o sistema reticular descendente gera os impulsos que garantem a intensificação das formas superiores do organismo em relação às atividades conscientes mais complexas que são apresentadas aos homens em sua vida prática. De acordo com Luria (1979a), a partir do *reflexo orientado*, forma eminentemente complicada de atividade reflexa, torna-se possível a compreensão das bases fisiológicas da atenção.

O caráter seletivo dos reflexos incondicionados, que é crucial para os animais, devido à influência de alimentação, de dor e de sexualidade, é fundamental também para os reflexos condicionados, visto que cada reflexo seleciona os estímulos relevantes dos secundários. Luria (1979a, p. 16) afirma que “[...] tanto os reflexos incondicionados quanto os condicionados que neles se baseiam criam determinado foco dominante de excitação cujo desempenho obedece às leis do dominante”. Conforme o autor, uma das atividades reflexas mais importante, que gera no animal uma reação ativa a cada nova situação, foi chamada por Pavlov como *reflexos orientados*. Estes surgem sempre que aparecem situações novas ao animal mediante reações eletromotoras. O reflexo orientado pode ser tanto incondicionado e o animal reagirá a qualquer situação nova, e, condicionado sendo provocado, por exemplo, quando o homem vê uma sinalização alertando-o do perigo eminente, provocando reações de precaução.

Quando o indivíduo fica em estado de alerta para a apresentação de um estímulo, mesmo sem ocorrer, sua atenção está orientada. Assim, o reflexo orientado manifesta-se a um estímulo novo ou à expectativa do mesmo. No entanto, a habituação cessa este estado, mas a orientação verbal tem por função manter a pessoa em estado de ativação, podendo inclusive substituir o estímulo. A instrução verbal pode prolongar o estado de ativação, mudando as leis naturais do reflexo orientado. De acordo com Luria (1979a, p. 21), a ação dessa instrução “[...] pode provocar uma influência seletiva forte e ao mesmo tempo rigorosa, criando um persistente foco dominante de excitação e mudando as habituais relações de força na atividade do estímulo”. Com a instrução verbal, a intensidade dos estímulos pode mudar, levando o indivíduo a obter uma atenção seletiva focalizando apenas um estímulo.

De acordo com as correntes psicológicas, existem dois tipos de atenção: o *arbitrário* e o *involuntário*. Esta última diz respeito àquela atenção voltada para o novo, para um estímulo forte que atraia o indivíduo. Já a atenção *arbitrária* é própria do ser humano, uma vez que este consegue se concentrar em um determinado estímulo, isto é, o indivíduo é capaz, dentre vários objetos, de direcionar sua atenção para apenas um, significando que não é uma orientação reflexa, mas sim uma atenção que depende da vontade da pessoa. Conforme Luria

(1979a), essa atenção voluntária amplia a capacidade do homem, não ficando este à mercê das leis naturais da percepção.

O homem utiliza a atenção *arbitrária* durante as atividades intelectuais, nas quais necessita uma seleção das mesmas, sendo de extrema relevância seu interesse e desejo pela atividade. Devido a este desejo a Psicologia naturalista se apoderou dessas observações, dando-lhes uma explicação idealista a respeito da atenção. No entanto, Luria (1979a, p.24) atribui à atenção e aos processos das funções psíquicas um “complexo *desenvolvimento histórico-social*”.

A origem da atenção *arbitrária* inicia-se em um processo sucessivo de desenvolvimento por meio da linguagem e dos gestos mediados pelas relações entre a criança e o adulto. Vygotski (1996), ao tratar do desenvolvimento da atenção, afirma o seguinte:

De início, a criança absorve de maneira difusa a imagem do ambiente circundante; contudo, basta que sua mãe aponte algum objeto e o nomeie para que o objeto se destaque do ambiente exatamente do modo como a mãe o assinalou e para que a criança preste atenção especialmente nele. Pela primeira vez, o processo da atenção começa a funcionar como uma operação cultural (p. 197).

A criança aprende com a mãe, mas, inicialmente, a atenção ainda é involuntária, no entanto, depois de dominar a linguagem a criança é capaz de sozinha nomear e indicar objetos, selecionando-os conforme seu interesse, já que nesta etapa, a criança organiza a atenção em sua mente, sem necessitar da ajuda do adulto.

Luria (1979a) concorda com essas ideias de Vygotski e destaca que a atenção inicia-se de forma involuntária nas primeiras semanas de vida do bebê. Ela é provocada por fortes estímulos externos, como luz e ruídos intensos. Mediante esses estímulos, a criança organiza seu comportamento, voltando sua cabeça ou olhar na direção do estímulo, surgindo, assim, uma expressão de atenção. Também, diante da fome, a atenção do bebê desloca-se para o seio da mãe, ou seja, seu comportamento se reorganiza diante do estímulo predominante.

Vygotsky e Luria (1996) informam que essa mais simples forma natural de atenção é denominada de *atenção instintivo-reflexiva*; ela é não-intencional, não-volitiva, porque, assim como ela surge, vinculada imediatamente após um estímulo forte, que não é de controle do sujeito, desaparece quando esse estímulo enfraquece. Diante desse fato, Vygotsky e Luria (1996, p.196) alertam que,



Fica bem claro que, com esse tipo de atenção natural, não pode surgir nenhuma forma estável, de longo prazo, de comportamento organizado. Cada novo estímulo destruiria o contexto anterior, seguidamente, e acarretaria continuamente novas reconstruções do comportamento. Claro que essas condições só podem satisfazer a um organismo enquanto ele está fora das exigências sociais, fora do coletivo, fora do trabalho. Contudo, quando um indivíduo enfrenta certas exigências, quando determinada tarefa organizada (por mais primitiva que seja) tem que ser feita, então a atenção primitiva não-volitiva não é suficiente, e passam a ser necessárias formas de atenção diferentes e mais estáveis.

A convivência social, portanto, incita o desenvolvimento da atenção arbitrária. O início desse tipo de atenção se dá, como já foi dito anteriormente, pela mediação verbal e gestual do adulto com a criança. A instrução verbal regula a atenção, porém apenas a partir de dois anos de idade, as instruções verbais iniciam influência e regulação sobre as crianças. Quando a fala (linguagem) da criança já estiver desenvolvida, a instrução do adulto passa, consistentemente, a orientar a atenção da mesma. Deste modo, conforme Lúria (1979a)

O que acaba de ser dito permite concluir, que a atenção arbitrária, considerada pela Psicologia clássica como primária, mais tarde manifestação do “livre arbítrio” ou qualidade fundamental do “espírito humano”, em realidade é produto de um desenvolvimento sumamente complexo. As fontes desses desenvolvimentos são as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste (p. 35).

Além do desenvolvimento “normal” da atenção, porém existem patologias da mesma<sup>22</sup>. A atenção é indispensável para a realização das ações humanas, ela proporciona ao ser humano a capacidade de sobrevivência e a capacidade para distinguir e selecionar o que

---

<sup>22</sup> Segundo o autor, são dois os principais distúrbios que afetam a atenção: *aproxexia*, isto é, a incapacidade de fixar a atenção em apenas um objeto, a atenção do sujeito é constantemente desviada para um novo estímulo; *paraproxexia* : a incapacidade de desviar a atenção de um objeto, podendo tornar-se uma ideia obsessiva. Sem desmerecer a importância dessa temática, não é nossa intenção nos alongarmos na questão da patologia. Mas é importante lembrar que o autor Lúria trata de distúrbios de atenção a partir de seus estudos com lesionados cerebrais.

lhe é melhor ou não. É importante ressaltarmos que a atenção é necessária para que o indivíduo não se perca em meio a tantos estímulos. A atenção, como função psicológica, está relacionada à percepção e a memória, porque nos proporciona a possibilidade de analisarmos fatos, permitindo a seleção dos estímulos recebido pelo meio, percebê-los e memorizá-los para podermos utilizar no futuro.

Conforme Luria (1979a), as informações recebidas pelo meio ficam armazenadas na consciência e pode ser utilizadas a qualquer momento, dependendo da necessidade e do interesse do indivíduo. Essas necessidades não possuem cunho biológico, são decorrentes de fatores externos, isto é, necessidades produzidas historicamente. Um indivíduo que aprecia música clássica, por exemplo, terá sua atenção e seus interesses voltados para esse som e para tudo o que está envolvido nesta atividade, mas, para que ele aprecie tal tipo de música, foi necessária uma aprendizagem, uma apropriação do conhecimento produzido pelos homens. Tal compreensão diferencia-se do exposto pelas teorias inatistas, uma vez que, para estas, os interesses individuais possuem caráter de dom inato, não são aprendidos na relação com outros homens.

De acordo com Luria (1979a), os fatores que guiam a atenção humana são internos e externos e delimitam a manifestação da atenção, definindo a seleção dos processos psíquicos, bem como a orientação da atenção, o volume e a estabilidade da atividade consciente. A escolha dos estímulos que dominará a atenção realiza-se voluntária (estímulos de caráter interno) ou involuntariamente (estímulos de caráter externo). Dentre os fatores externos, destacam-se, a *intensidade ou força do estímulo* e a *novidade de estímulo*. No primeiro, a atenção, diante de estímulos semelhantes, voltar-se-á para aquele de maior força ou intensidade. No entanto, se houver dois estímulos sem predominância de intensidade, a atenção irá hesitar entre os dois estímulos sem se definir. No segundo fator externo, o estímulo é diferente dos outros por ser novo, incomum e é justamente esse caráter de novidade que atrai a atenção do indivíduo. Esses fatores externos determinam o *sentido* e o *volume* da atenção.

No outro grupo de fatores, situam-se os de *caráter interno*, que estão intimamente ligados ao indivíduo, isto é, relacionados à sua conduta de atividade. A atenção é determinada pelas necessidades e desejos que exercem força sobre o homem e seu comportamento. Deste modo, a atenção do homem é determinada pela atividade que realiza e pelo meio em que vive, conforme exemplificamos acima em relação aos apreciadores de música clássica. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), as condições culturais (condições sociais, escola, contextos

profissionais) influem sobre o sujeito e produzem determinadas necessidades que impelem a realizar determinada atividade.

A atividade humana depende dos interesses dos indivíduos e possui uma finalidade específica. Quando as operações ficam automatizadas, o indivíduo não necessita mais se conscientizar de cada operação isolada, porque “[...] certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser automatizado” (Luria, 1979a, p.05). Deste modo, acrescenta o autor, a atenção sobre determinado objeto depende do lugar em que o objeto ocupa na atividade do sujeito; normalmente, a atenção é orientada pelo objeto da aprendizagem e depende da automatização das operações das atividades. A automatização da atividade é fundamental para que a pessoa possa realizar certas ações. Quando as operações se tornam automáticas, a atenção fica dirigida somente para o objetivo final, sem se desviar para operações distintas. Mas, se o objetivo não é alcançado, a atenção fica voltada para tal atividade, o que explicita que a atenção é necessária ao homem para que ele possa controlar sua própria atividade.

#### **4. 1.2. Desenvolvimento da Memória Lógica**

Conforme Luria (1991), a memória consiste em guardar, registrar a experiência vivenciada pelo indivíduo. Este pode acumular informações e reproduzi-las por meio da memória, que está envolvida intrinsecamente com as emoções e as percepções. De acordo com Sokolov (1969, p. 202), a memória é “[...] o reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está apoiado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização, o funcionamento no futuro (reprodução e recordação)”.

O cérebro humano, ao se deparar com um estímulo, pode mantê-lo durante muito tempo na memória. A consolidação desses vestígios necessita de um certo tempo após a apresentação do estímulo e depende, também, das características individuais de cada ser. Sem a memória, os homens não conseguiriam reconhecer objetos e não conseguiriam se orientar no mundo externo. Neste sentido, Sokolov (1969, p. 202) esclarece que “graças à fixação na memória se acumula experiência, e a recordação e o reconhecimento fazem possível utilizá-la na atividade ulterior”.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), no homem primitivo, a memória era apenas imediata, ou seja a memorização ocorria apenas no momento em que a situação estava

acontecendo, não havia memória do antes e do depois, já que este ainda não tinha a linguagem e sua relação com a memória era concreto-sensível. Mas, com a aquisição dos instrumentos e da linguagem, o homem pode desenvolver a memória superior, voluntária.

Luria (1991, p.50) afirma que existem dois estágios para se processar a memória, a breve e a longa:

[...] memória breve (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios se formavam, mas ainda não se consolidavam) e memória longa (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios não só se haviam formado, mas estavam de tal forma consolidados que podiam existir durante muito tempo e resistir ao efeito destruidor das ações de fora).

Existem inúmeros sistemas cerebrais que participam diretamente na consolidação da memória. São diversos processos neurofisiológicos, que não nos cabe explicitar neste momento, que contribuem para a realização mnemônica.

A memória possui várias modalidades, que são de extrema relevância para o desenvolvimento dos processos cognitivos. São diversos tipos de memória, os principais são: *imagens sucessivas*, *imagens diretas eidéticas*, *imagens da representação* e *memória verbal*.

As *imagens sucessivas*, esclarece o autor, são as mais simples da memória sensorial, manifestam-se tanto visualmente quanto auditivamente. No campo visual, a excitação ocorre na retina dos olhos, não podendo ser controlada conscientemente. O autor exemplifica ao explicitar que, se o sujeito olhar para um determinado objeto cerca de 10-15 segundos, e retirar o olhar do objeto, ele verá um vestígio de forma idêntica, apesar da cor ser modificada, no mesmo lugar em que outrora estava o objeto.

Nas *imagens diretas eidéticas*, os indivíduos são capazes de manter as imagens por muito mais tempo, podendo inclusive lembrá-las. É um tipo de memória mais complexa e não está ligada à retina dos olhos, por isto a lembrança da imagem não sofre nenhum tipo de alteração como na imagem sucessiva. Na imagem eidética, o indivíduo pode orientar e modificar a imagem lembrada. Entretanto este tipo de memória eidética é comum nas crianças e nos adolescentes; desaparece com o tempo, podendo ficar apenas em algumas pessoas.

Um dos mais importantes tipos de memória são as *imagens da representação*, é por meio delas que os vestígios de imagens anteriormente experimentados se expressam, porque toda vez que vemos um objeto que já foi visto anteriormente nós o reconhecemos devido ao contato anterior com o objeto e a capacidade de memorizá-lo. Na imagem de representação,

os objetos conhecidos são trabalhados de uma forma ativa em nossa memória, fazendo análise e síntese das experiências com os objetos.

E por fim, a *memória verbal* é o tipo mais complexo de memória, visto que os indivíduos recebem informações/conhecimentos, sobretudo por meio da linguagem. O homem memoriza não as palavras ouvidas/lidas, mas as ideias que tais comunicações transmitem. Conforme Luria (1991),

Isto significa que a memória verbal sempre se baseia num complexo processo de recodificação do material comunicado, processo esse vinculado ao processo de abstração dos detalhes secundários e de generalização dos momentos centrais da informação. É por isto que o homem é capaz de “gravar na memória” o conteúdo de um vasto material obtido de informações verbais e livros lidos, sendo, ao mesmo tempo, absolutamente incapaz de conservar na memória o conteúdo literal dessas informações e leituras (p. 6) (Grifos do autor).

A *atividade mnêmica* é a capacidade humana de memorizar e reproduzir o material memorizado. Nesse tipo de atividade, o conteúdo é selecionado dos demais materiais secundários. A memorização está relacionada com a atividade que o sujeito realiza, isto é, com o objetivo que ele deseja atingir. Por isso, o homem não memoriza conteúdos secundários, mas o necessário para conseguir atingir sua meta, por exemplo, podemos aproveitar o interesse dos alunos para conseguir maior êxito em seus estudos, pois, conforme menciona Almeida (2004, p.57),

[...] o interesse do indivíduo pode auxiliá-lo na memorização; esse fato pode ser utilizado pelo professor ao instruir o aluno a uma série de atividades e/ou conteúdos de modo que esta se torne mais interessante ao aprendiz e, conseqüentemente, melhor memorizada.

A memorização depende também dos atributos individuais, já que existem pessoas que possuem mais memória visual, isto é, voltada mais para imagens, outras possuem memória auditiva e outras a memória motora. Cada tipo depende, ainda, da maneira como a memória é organizada. Todavia, a memorização está relacionada diretamente com a situação social de desenvolvimento, não sendo apenas algo individual e inato. A história da memória individual inicia-se na infância, passando por diversas transformações estruturais e relacionais com as funções psicológicas. Portanto, conforme assevera Luria (1991),

Verifica-se, deste modo, que o processo de desenvolvimento da memória na idade infantil é um processo de transformações psicológicas radicais cuja essência consiste em que as formas imediatas naturais de memorização se convertem em “processos psicológicos superiores”, sociais por origem e mediatos por estruturas, que distinguem decisivamente os processos psicológicos do homem dos processos psicológicos do animal (p. 96) (Grifos do autor).

A memória, segundo Vigotski (1998a), está presente desde a tenra infância e de maneira muito aguçada. Com o desenvolvimento da idade, a memória do adulto é totalmente diferente da criança. Esta tem mais facilidade para memorizar línguas, por exemplo, enquanto os adultos têm mais facilidade para memorizar conteúdos sistematizados. A forma de memorizar é totalmente distinta uma da outra,

[...] porque da criança que utiliza signos e operações auxiliares não exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas conexões, para criar uma nova estrutura, mas exige que possua uma imaginação rica, às vezes uma forma de pensamento desenvolvido, ou seja, certas qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante (Vigotski, 1998a, p. 42).

O desenvolvimento da memória coincide com o desenvolvimento dos instrumentos, isto é, com a produção de meios auxiliares. Em suas pesquisas, Vigotski percebeu que a memória mediada trabalha juntamente com outras funções psíquicas, substituindo umas pelas outras. “De fato, o que muda são as relações *interfuncionais* que conectam a memória a outras funções”. (Vigotski, 1998b, p. 66). Na infância, as funções psíquicas são organizadas a partir da função dominante, ou seja, por meio da memória, por ser uma das funções principais durante os primeiros anos de vida. O pensamento da criança está relacionado com suas lembranças que determinam sua estrutura mental. Durante a transição da infância para a puberdade, a memória se modifica e dá lugar para o pensamento abstrato: “[...] se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar” (Vigotski, 1998a, p. 46).

De acordo com Vigotski (1998b), as operações realizadas pelos homens modificam a estrutura da memória. Ao utilizar signos, ele modifica seu comportamento, originando novas funções mentais. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres

humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. (Vigotski, 1998b p. 68)

Em pesquisas realizadas por Vygotski com crianças, adolescentes e adultos, pediu-se que os mesmos memorizassem palavras ditas, inicialmente, sem os instrumentos (cartões) e depois com os instrumentos. Observou que o quociente da memória aumentou com o uso de instrumentos, porém a capacidade de memorização dos adultos, com a ajuda dos signos, no caso do experimento, não auxiliou muito, justamente porque eles já possuem internalizados os processos mediados, que eram externos, já conseguem dominar a memória mediada, fazendo relações mentalmente.

Vygotsky e Luria (1996, p. 114) destacam que o “[...] desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la”. Deste modo, todos nascem com a capacidade de memorização, a criança possui a memória imediata, quase que como um reflexo dos estímulos percebidos. Com o estabelecimento de relações com os outros (adultos) e com a linguagem, a memória se desenvolve, tornando-se superior, isto é, desenvolvemos a capacidade intelectual de memorizar voluntariamente e separar aquilo que nos interessa daquilo que é secundário. Nesse aspecto, podemos dizer que a memória do adolescente, objeto de estudo nesta dissertação, é ampliada, intensificada em relação às crianças, uma vez que a capacidade de utilizar mediadores também se expandiu.

#### **4. 1.3 Desenvolvimento da Abstração**

Os autores Vygotsky e Luria (1996) explicitam que a abstração é uma técnica criada no desenvolvimento cultural, mas se torna fundamental na transformação de outros processos psicológicos do indivíduo. A abstração, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), “[...] é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento”.

O pensamento da criança pode ser comparado ao pensamento do homem primitivo, iletrado: totalmente concreto. A criança conhece e soluciona questões com base nos objetos concretos. Um bom exemplo é quando o pai diz para a criança, no clube de recreação, que ela tem a opção de nadar, a opção de brincar no parquinho, a opção de jogar bola e a opção de brincar na areia. Então, a criança pergunta ao pai: - Pai, onde está a opção? O pensamento

abstrato na criança vai se desenvolvendo gradualmente. Para a criança, ainda é muito difícil solucionar questões longe do objeto e extrair do mesmo um signo que o relaciona a outros objetos, porque, conforme Vygotsky e Luria (1996, p. 202), o “[...] processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança; o desenvolvimento desta está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento”.

Em experimentos<sup>23</sup> com crianças entre 4-5 anos de idade, os autores puderam perceber que as crianças nas quais a abstração ainda não estava desenvolvida resolviam as questões (contagem) pelo processo de percepção natural. Segundo os autores (1996), pôde-se perceber que, por volta dos nove ou dez anos, a criança cultural se desprende do concreto, libertando-se da imagem visual. Logicamente, isto depende da capacidade mental da criança, já que crianças portadoras de algum tipo de deficiência mental poderão apresentar resultados distintos, por utilizarem as ferramentas culturais de forma diferenciada. Para os autores russos,

O processo de realizar operações numéricas abstratas desenvolve-se bastante tarde na criança; somente por influência do efeito da escola e do ambiente cultural circundante é que a criança elabora para si mesma essa técnica cultural específica, e todos os processos anteriormente descritos transformam-se acentuadamente (Vygotsky Luria, 1996, p. 207).

Segundo Menchinskaia (1969, p. 240), ao generalizar os objetos e/ou fenômenos, o sujeito está realizando o processo mental de abstração. “A abstração e a generalização estão estreitamente ligadas entre si”.

A concretização é o oposto da abstração. Para abstrair, não precisamos do objeto e/ou fenômenos presente no momento de pensamento. Luria (1990) discorre sobre a classificação abstrata ou categorial ao descrever sobre o pensamento lógico, abstrato. O indivíduo que não tem nenhum tipo de anomalia orgânica forma categorias distintas, selecionando objetos que correspondem a um tipo de categoria, por exemplo, na categoria animal, consegue incluir os cachorros, os gatos, os elefantes, etc. São categorias abstratas, que pertencem a um grupo apropriado, ou seja, o indivíduo consegue classificá-los independente de estarem todos juntos

---

<sup>23</sup> Vigotski e Luria desenvolveram uma pesquisa sobre o desenvolvimento das operações de contagem com crianças entre 4-5 anos de idade. Foi fornecido aos grupos de crianças, 3 ou 4 em cada grupo, pequenos cubos. A criança deveria dividir as pilhas de cubos em pilhas iguais e distribuir aos outros que estavam participando e, caso não tivesse dividido por igual, deveria comparar o número de cubos e corrigir até que ficasse igual para todos.



ou não. Para Luria (1990, p. 65), a classificação categorial “[...] implica pensamento verbal e lógico que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral”.

Uma das grandes capacidades de abstração é a possibilidade que o indivíduo possui de mudar de uma categoria para a outra facilmente. As pessoas podem classificar os objetos de várias formas, pela cor, pelo tamanho, pelo material, etc. Luria (1990) destaca pautado em Vigotski, que a linguagem é o elemento principal na capacidade de formular abstrações, porque é um produto do desenvolvimento histórico social humano, o que a torna instrumento para o desenvolvimento da abstração.

Ele afirmava, portanto, que o “pensamento categorial” e a “orientação abstrata” são conseqüência de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva que ocorre sob o impacto de um fator novo, social – uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica (Luria, 1990, p. 67).

Como Vigotski observou, acrescenta Luria (1990), enquanto impressões emocionais ou ideias concretas dão sentido ao significado das palavras nos estágios iniciais do desenvolvimento, um sistema semântico historicamente desenvolvido controla seu significado posteriormente, de modo que as palavras funcionem para produzir abstrações e generalizações. O significado das palavras muda durante o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Definir um objeto pela classificação em uma categoria maior é uma tarefa básica do pensamento abstrato, que é desenvolvido por meio da apropriação e da elaboração dos conceitos que, de acordo com Luria (1990), é “desenvolvida principalmente através da educação” (Luria, 1990, p. 114).

Luria (1990) entende que o pensamento sofre uma transformação quando os indivíduos têm acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Seu pensamento passa a ser abstrato, já que suas mentes passam a trabalhar conforme as palavras conceituais adquiridas. “A instrução formal, que altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva, facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas” (Luria, 1990, p. 132). Com essa consideração, é possível destacar que a abstração, na adolescência, intensifica-se em função das várias informações que o jovem recebe em sua vida cotidiana e em especial no processo educativo.

#### 4.1.4. Desenvolvimento do Pensamento

Segundo Luria (1981), o pensamento já foi visto pelas ciências de várias maneiras e especificamente pela psicologia moderna como sendo indivisível, uma ação mecânica de associações individuais. Acrescenta que, Vigotski explicitou claramente a relação entre o pensamento e a linguagem.

De acordo com Luria (1981), o processo concreto do pensamento foi estudado por vários psicólogos e apresenta alguns estágios. O primeiro é que o pensamento surge quando o sujeito tem alguma atividade para resolver. O próximo estágio do pensamento é quando o sujeito investiga o problema e analisa seus componentes. Por fim, o indivíduo seleciona uma das alternativas entre várias para realizar um plano para resolver a questão. Depois, o sujeito escolhe o método e a operação ideal para solucionar os problemas. Para Luria (1981), estes processos são mais operações do intelecto do que seu estágio criativo em si. Explicita o trabalho de Vigotski sobre o pensamento, considerando que este

[...] começa com uma série expandida de ações externas sucessivas (tentativas e erros), progride para uma fala interna expandida, na qual se fazem as necessárias buscas, e termina com a contração e condensação dessas buscas externas e com a transição para um processo interno específico. Neste, o indivíduo é capaz de obter auxílio a partir de sistemas já prontos de códigos (lingüísticos e lógicos, no pensamento verbal discursivo; numéricos, na solução de problemas aritméticos) que ele aprendeu (Luria, 1981, p. 289).

Todavia a descoberta da solução do problema não finaliza com o processo mental do pensamento, visto que o resultado deve estar de acordo com as condições que gerou o problema. Caso não coincida, o processo de pensamento continua até encontrar uma solução adequada ao problema.

De acordo com Menchinskaia (1969), os problemas da vida, do dia-a-dia da vida dos homens não podem ser resolvidos por meio de sensações e percepções. Exigem algo mais complexo, o pensamento, que parte dos conhecimentos adquiridos. O autor afirma que

Isto é a atividade racional, que consiste em buscar a solução a um problema utilizando os conhecimentos previamente adquiridos, recordando fatos concretos. O pensamento

resolve os problemas, por caminhos indiretos, mediante conclusões derivadas dos conhecimentos que já se tem (Menchinskaia, 1969, p. 232).

Com os conhecimentos adquiridos e com as leis objetivas da realidade, o homem pode alcançar suas propostas e realizar suas atividades, caso contrário, é impossível, uma vez que o homem, apenas com o conhecimento de fenômenos isolados, sem suas generalizações, não conseguiria chegar a um fim determinado. Somente por meio do pensamento o homem consegue generalizar e utilizar as leis gerais da realidade. “O pensamento é o reflexo generalizado da realidade” (Menchinskaia, 1969, p. 232). Essa generalização é feita por meio da linguagem que o homem adquiriu, porque consegue separar o geral e denominá-los. Consegue, por exemplo, perceber um objeto isolado. É por meio da generalização do pensamento que o homem adquire novos conhecimentos e novas descobertas. Vygotski (1995) destaca o seguinte:

O desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas. A criança que ao descrever o desenho, enumera os diversos objetos, não reestrutura ainda seu pensamento, no entanto – e isto é um fato essencial – aqui já se vai formando o novo procedimento a base do qual inicia o desenvolvimento de seu pensamento lingüístico (p. 279).

Entretanto não é por meio do pensamento que o homem modifica a realidade, apenas a conhece mais profundamente e mesmo que o pensamento vá além das percepções e das sensações, este está totalmente conectado com essas funções.

Neste sentido Menchinskaia (1969) esclarece que embora o pensamento esteja ligado com a prática, ou seja, com o trabalho, com os estudos, enfim com as atividades humanas, não significa que o pensamento racional tenha relação imediata com a prática, isto é, o sujeito não precisa estar com o objeto visível, porque podemos solucionar questões com base em teorias, por exemplo, aprendidas por meio dos conteúdos curriculares.

Inicialmente, a criança pensa junto com a prática ao manipular os brinquedos. Depois, conseguirá realizar qualquer operação com o apoio da prática, somente mais tarde conseguirá realizar operações mentalmente.

Como explicitou Menchinskaia (1969), a análise e a síntese são as operações mentais fundamentais do pensamento humano. Estão sempre interligadas no processo de realização de

alguma atividade racional. “A análise é a divisão mental do todo em suas partes ou a separação mental de algumas de suas qualidades ou aspectos isolados” (Menchinskaia, 1969, p. 236). Deste modo, a análise é realizada quando o sujeito pensa de forma generalizada. Na mente, podemos separar qualquer coisa, por exemplo, separar as páginas de um livro. Já a síntese “é a unificação, a reunião mental das partes do objeto, ou a combinação mental de seus sintomas, qualidade e aspectos” (Menchinskaia, 1969, p. 237). A síntese também acontece quando percebemos os objetos, por exemplo, ao reconstruirmos mentalmente, uma peça teatral por completo.

Ao separar mentalmente os objetos é possível compará-los com os outros, podendo ser feito por qualidades e/ou diferenças entre eles. Para comparar, utilizamos a capacidade de análise. Desta forma, conforme Menchinskaia (1969, p. 239), o homem, “[...] somente quando compara os objetos e fenômenos, pode orientar-se no mundo que lhe rodeia, pode reagir da mesma maneira ante objetos semelhantes e atuar de forma distinta segundo a diferença que há entre eles”. Assim, o pensamento vai se desenvolvendo qualitativamente durante a vida do indivíduo. É por meio do pensamento que o sujeito consegue generalizar, analisar e fazer sínteses mentais dos fenômenos que a realidade lhe apresenta. No início o pensamento está totalmente ligado com a prática, depois, vai se desprendendo da necessidade concreta, ou seja, de ter o objeto visível, presente, até atingir a capacidade de pensar teoricamente os mesmos.

Como dito anteriormente, de acordo com Vigotski (2005), as funções psicológicas superiores são mediadas pelos signos. Estes são incorporados à estrutura do processo das funções psíquicas. Para o autor, na “[...] formação de conceitos esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo” (Vigotski, 2005, p. 70).

Segundo Luria (1990), no início do desenvolvimento da criança, as palavras não possuem organização mental. Ela não agrupa objetos, mas os percebe isoladamente. Mas, em um segundo momento, a criança pré-escolar inicia uma pequena classificação, já começa a comparar os objetos por meio dos atributos físicos dos mesmos, visto que a criança “[...] ainda não desenvolveu um princípio geral unificado de operação; sendo assim, não é capaz de construir uma categoria geral unificada” (Luria, 1990, p. 68). Nessa fase, ainda não possui a qualidade lógico-verbal para o pensamento, apenas se baseiam na percepção gráfica ou na recordação gráfica dos objetos.

Segundo Vigotski (2005), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento cruza-se em vários momentos, mas não são paralelos. O pensamento e a fala possuem raízes genéticas diferentes. Quando a criança completa mais ou menos dois anos de idade, as curvas

do desenvolvimento do pensamento e da fala se encontram e uma nova fase de comportamento se inicia.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isso?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (Vigotski, 2005, p. 53).

Antes de adentrar essa nova fase, a criança apenas reconhece as palavras que ouviu as pessoas falarem, depois, ela começa a querer a aprender os signos fazendo perguntas sobre os objetos que lhe interessa. Entra na fala intelectual e sai da afetiva. No desenvolvimento da fala, há um estágio pré-intelectual e, no pensamento, há um pré-lingüístico. O desenvolvimento da fala tem o mesmo percurso que o desenvolvimento de outras funções, como a memória. O desenvolvimento se dá em quatro fases: 1) a primitiva ou natural que corresponde à fase pré-intelectual. 2) Psicologia ingênua, ou seja, a criança começa a ter experiências concretas com seu corpo e com os objetos. Nessa fase, a criança já manipula a gramática apesar de não ter a noção das operações lógicas. 3) O uso de signos externos para solucionar tarefas como contar nos dedos. 4) Crescimento interior: a criança começa a usar os signos interiores, porque as operações externas foram interiorizadas, como utilizar a memória lógica. Segundo Vigotski (2005), esta é a fase final do desenvolvimento da fala interior.

O pensamento verbal ocorre quando o pensamento e a fala se unem. Todavia o pensamento verbal não está necessariamente ligado com a fala, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (Vigotski, 2005, p. 62).

Quando a criança adentra na adolescência, seu pensamento, suas operações lógicas sofrem grandes mudanças.

Ela não generaliza já com base em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos distintos dos objetos como base de categorias; a essa altura, faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato) (Luria, 1990, p. 69).

O adolescente desenvolve um esquema conceitual mais ampliado e hierárquico, ou seja, já consegue compreender, por exemplo, que gato é um animal que é felino e que vem do mundo animal, desde que inserido em um processo educacional formal. A seguir, deter-nos-emos em analisar como ocorre a formação de conceitos.

#### 4.5. A Formação de Conceitos

Para compreender melhor como se formam os conceitos, Vigotski (2005) fez experimentos<sup>24</sup> denominado *Método da dupla estimulação*, no qual mais de 300 pessoas foram estudadas por ele e por seus colaboradores, especialmente Kotélova<sup>25</sup> e Pashkovskaja. Resumidamente, o resultado do experimento foi o seguinte: o desenvolvimento da formação dos conceitos se inicia na infância, mas se configura de fato, desenvolve, durante a puberdade, ou seja, na adolescência. De acordo com Vigotski (2005, p. 72), “antes, dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes às daquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir”.

Segundo Vigotski (2005), a formação dos conceitos surge devido a uma complexa atividade nas quais todas as funções psíquicas participam ativamente nesse processo. Ele sinaliza o seguinte:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (Vigotski, 2005, p. 72-73).

Os problemas, as dificuldades, enfim, as tarefas com que os jovens se deparam à sua volta são fundamentais para a formação conceitual, porque sem essas novas exigências dificilmente o adolescente alcança estágios mais elevados e, se o atinge, é com muito atraso.

---

<sup>24</sup> Para melhor compreensão do experimento ler : Vigotski, L.S (2005). *Pensamento e Linguagem*. (pp.65-101). São Paulo: Martins Fontes.

<sup>25</sup> Iulia Vladímirivna Kotélova (1095-1980). Psicóloga Soviética, discípula de Vigotski e Dein, Shpilréin. Trabalhou no campo da Psicologia Infantil e posteriormente na Psicologia do Trabalho.

Para Vigotski (2005, p. 73), o “[...] novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência”.

Vigotski (2005) evidencia que, na adolescência, uma nova estrutura se incorpora nas funções elementares já existentes, formando um novo todo, o que contribui no uso de novas palavras e signos para a formação nos conceitos.

Vigotski (2005) dividiu a trajetória da formação de conceitos em três fases: A primeira ocorre a formação de aglomerados sincréticos, a organização do campo visual e a primeira formação dos conceitos. A segunda fase desenvolve o pensamento por complexos e a terceira e última fase desenvolve os conceitos potenciais.

Na primeira fase, a criança passa por três estágios. No primeiro, Formação de aglomerados sincréticos. Neste estágio, a criança pequena inicia a formação de conceitos por meio de agrupamentos de objetos de forma desorganizada para solucionar um problema. O significado da palavra é apenas um *conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*. É pela tentativa e erro que a criança vai solucionar o problema.

No segundo estágio, dessa primeira fase, a composição do grupo é determinada pela organização do campo visual da criança, ou seja, pela percepção imediata que a criança possui. Já no terceiro estágio, a primeira formação dos conceitos, a imagem vaga, dá lugar a uma base mais complexa, mas permanece ainda um amontoado de objetos.

A segunda fase da formação de conceitos, conforme Vigotski (2005), denomina-se *pensamento por complexos*. Desta forma, segundo o autor, “em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às relações que de fato existem entre esses objetos, trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado” (Vigotski, 2005, p. 76). Apesar de o pensamento por complexo ser parecido com o pensamento por conceitos, por se constituir em um pensamento coerente, ainda não reflete a realidade da mesma forma que o pensamento conceitual. Nessa, fase a criança já não confunde mais suas próprias impressões com as coisas.

Vigotski (2005) classifica cinco tipos de pensamento por complexos: O primeiro é o *tipo associativo*. A criança associa vários objetos entre si, como famílias, por causa de alguma semelhança entre eles.

O segundo tipo é o *complexo de coleção*. A criança agrupa os objetos devido as características que os torna diferentes, mas se complementam, exemplo: um bloco de cores diferentes, as cores são distintas, mas os blocos são iguais. “Poderíamos afirmar que o

complexo de coleções é um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática – em sua cooperação funcional” (Vigotski, 2005, p. 79).

O terceiro estágio é o *complexo em cadeia*, no qual a criança passa de um objeto a outro, mesmo não tendo nada em comum com alguns dos outros elementos, mas fazem parte da mesma cadeia por ter algum atributo com outros elementos do grupo. Portanto, para Vigotski (2005, p. 80), “[...] o complexo em cadeia pode ser considerado como a *mais pura forma do pensamento por complexo*” (Grifos do autor).

O quarto tipo de complexo é denominado de *complexo difuso*. Nele, a criança vai acrescentando ao grupo inicial mais objetos mediante associações e conexões que, na realidade, são irreais e vagas, isto é, a criança percebe o objeto de forma ilimitada e indeterminada, ela vai associando de maneira difusa aquilo que percebe como semelhante, pelas generalizações que realiza.

O último tipo, denominado de *pseudoconceito*, é o mais próximo ao desenvolvimento dos verdadeiros conceitos.

O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Essa situação genética peculiar não se limita à aquisição de conceitos; mais que uma exceção, é a regra no desenvolvimento intelectual da criança (Vigotski, 2005, p. 85-86).

A última fase do processo de formação de conceitos denomina-se de *conceitos potenciais*. Refere-se ao desenvolvimento da abstração, que não ocorre de repente, mas vai se desenvolvendo desde o primeiro estágio de desenvolvimento dos conceitos. Esses conceitos potenciais são resultados de um tipo de abstração primária, já que está presente, de certa forma, segundo o autor, até nos animais. Isto não quer dizer que os animais consigam abstrair como os humanos, mas realizam alguma ação sempre que treinados<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> “As galinhas podem ser treinadas para responder a um atributo distinto em diferentes objetos, tais como a cor ou a forma, caso esse atributo indique alimento acessível; os chimpanzés de Koehler, uma vez tendo aprendido a



É por meio do domínio da abstração e do pensamento por complexo que a criança pode formar os verdadeiros conceitos. Conforme explica Vigotski (2001),

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2001, p. 246).

Ao adentrar na adolescência, os pensamentos sincréticos, os complexos e os potenciais vão desaparecendo e no lugar se dá a formação dos verdadeiros conceitos. Todavia, mesmo formados os conceitos, o adolescente ainda utiliza as formas mais primárias de pensamento. Esclarece Vigotski (2005):

O adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito (Vigotski, 2005, p. 99).

Nesse caso, o adolescente, em transição, oscila ao solucionar uma tarefa entre o conceito e o complexo. A utilização de um conceito, em um nível abstrato, em tarefas concretas é o limite do jovem, porque só vai conseguir dominar, de fato, o conceito ao final de sua adolescência.

Menchinskaia (1969, p. 241), entende que “os conceitos se formam sobre a base da generalização”. Todos os conceitos são formados durante o processo histórico de desenvolvimento da sociedade humana. O indivíduo os assimila durante seu desenvolvimento individual. Para esse autor,

[...] os conceitos se formam à medida que se acumula a experiência social como resultado de sua generalização. [...] A assimilação dos conceitos no processo de desenvolvimento individual é a aquisição da experiência acumulada pelos demais no processo de desenvolvimento histórico da humanidade” (Menchinskaia, 1969, p. 244-245).

---

usar uma vara como instrumento, utilizavam outros objetos alongados sempre que precisavam de uma vara e não havia nenhuma disponível” (Vigotski, 2005, p. 97).

É por meio da linguagem que os conhecimentos são transmitidos e a criança não precisa começar do zero, uma vez que o conhecimento da humanidade está cristalizado, portanto, não é preciso à criança refazer o mesmo caminho.

Os conhecimentos podem ser adquiridos no cotidiano e na escola. Como o estudo escolar é sistematizado, destaca Menchinskaia (1969) que “os conceitos que se formam fora do ensino se denominam vulgares e comum” (p. 245). São chamados assim porque não abarcam a essência dos fenômenos, somente com os conhecimentos científicos, que são transmitidos na escola, os indivíduos podem chegar à essência do mesmo.

É na escola, na relação do aluno com o professor que os conhecimentos científicos ganham força. Nessa mediação, ocorre o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 244).

Menchinskaia (1969) alerta que, para a assimilação dos conceitos, as definições dos mesmos são fundamentais, visto que ela “[...] contém os caracteres essenciais dos objetos e fenômenos que abarca um conceito dado e mostra suas relações com outros mais gerais”. Os conhecimentos mais abstratos necessitam de um conhecimento prévio sobre o objeto, por exigir maior generalização. O autor afirma que “assimilar um conceito não é somente saber as características dos objetos e fenômenos que abarca, senão ter a possibilidade de utilizá-lo na prática e operar com ele”. Menchinskaia (1969, p. 249).

Para o indivíduo operar na prática, deve ir além de conhecer o objeto, deve saber distingui-los entre si e saber diferenciar os objetos que são parecidos dos que são antagônicos. É sobretudo na escola que os sistemas de conceitos devem ser transmitidos aos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos científicos.

O autor também dá bastante importância, no processo de pensamento, à capacidade de compreensão, assinalando que “na atividade racional, ocupa um lugar importante a compreensão, que é o descobrimento do essencial nos objetos e fenômenos reais e que em distintos casos tem diferente caráter” (Menchinskaia, 1969, p. 252). Compreender significa

saber tudo a respeito de um objeto ou fenômeno. Compreender a estrutura e a atividades do objeto em questão. Assim, a compreensão é conhecer o mais essencial do objeto, baseando-se em experiências e conhecimentos passados e como todos os outros processos do pensamento, está vinculada à linguagem e às ações realizadas. A ação ajuda a compreender mais facilmente o fenômeno. Com a prática, os alunos compreendem mais rapidamente. “Tudo isto significa que a compreensão se apóia na conexão inseparável do abstrato e do concreto, do particular e do geral, e não pode ser alcançada fora desta conexão” (Menchinskaia, 1969, p. 256). Entretanto, apesar do pensamento ser regido pelas mesmas leis em qualquer pessoa, cada um pode ter um curso de pensamento distinto, devido às qualidades individuais do processo racional de cada um.

Vigotski (2001) também explicita claramente a diferença entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos. Os conceitos científicos não se desenvolvem como os espontâneos, como postula a psicologia moderna. Todavia, os conceitos científicos se desenvolvem graças aos espontâneos, porque um não exclui o outro.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos [...] trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vigotski, 2001 p .261).

Deste modo, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas ao longo do processo histórico-social da humanidade, por meio da aquisição dos conhecimentos científicos elaborados socialmente. Os conceitos estabelecidos vão sendo apropriados, gradualmente, nas várias fases, como foi explicitado, desde criança até a formação plena na adolescência. A transmissão dos conhecimentos científicos é realizada no âmbito escolar e mediada pelo professor. A internalização de conceitos, na adolescência, é feita por meio das palavras, que é o principal signo de transmissão, no entanto a transmissão dos conhecimentos científicos é diferente dos espontâneos, apesar de ambos estarem interligados.

De acordo com Luria (1986), a consciência é estruturada com a aquisição das palavras. Estas sofrem modificações estruturais conforme se desenvolvem. É por meio das

palavras que os objetos são designados. No início da infância, as palavras possuem um significado afetivo, mas depois passam a impressões concretas da vida real e prática. Já na próxima etapa de desenvolvimento, as palavras introduzem os objetos numa categoria conceitual organizada, ou seja, nas relações lógico-verbais. Juntamente com o significado das palavras, ocorre, também, uma modificação cognitiva do indivíduo. Podemos elucidar essa mudança com um exemplo: perguntado para uma criança pré-escolar o que é um martelo ela responderá que é para pregar pregos, porque o que predomina, em sua mente, o conteúdo concreto da palavra. Posteriormente, com a formação dos conceitos, o sujeito irá responder que o martelo é uma ferramenta. Logicamente a primeira resposta também pode ser dada por um adulto, analfabeto e que não lide com tais instrumentos, quando, por exemplo, somente introduz o objeto em um sistema de conceitos, em alguma categoria, o indivíduo estará se utilizando do pensamento abstrato. Os conhecimentos científicos introduzem o objeto em uma relação lógico-verbal, categorial.

Deste modo, os conceitos vão se formando ao longo do desenvolvimento sócio-histórico do psiquismo humano. Estão totalmente vinculados à linguagem e iniciam-se na infância. A formação plena dos verdadeiros conceitos, como Vigotski denomina, vai ocorrer na adolescência. Durante este período, o jovem, além de estar sofrendo várias modificações, como o processo da puberdade, que não podemos negar, apesar de não ser determinante no desenvolvimento do mesmo, também está desenvolvendo suas necessidades culturais superiores, o que Vigotski denominou de interesses. Na adolescência, ocorre uma forma psíquica qualitativamente nova. O que há de realmente novo, nessa nova fase, é que os jovens assimilam pela primeira vez os verdadeiros conceitos. Este é o salto qualitativo que vai ocorrer durante a idade de transição. O jovem passa a ter o pensamento por conceitos e, com isto, passa a enxergar a realidade e seus objetos em sua essência. Com a formação de conceitos ocorre uma mudança cognitiva e o jovem passa a ter novas atividades e novos pensamentos.

No próximo capítulo nos dedicaremos a analisar a adolescência a partir, principalmente, de autores da Escola de Vigotski.

## CAPÍTULO IV

### A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Desde o início desta dissertação, vimos discorrendo sobre aspectos pertinentes à adolescência. Embora já no capítulo 1 e 2 tenhamos passado rapidamente pela caracterização da adolescência, neste capítulo, nosso objetivo é centrar a discussão em textos que tratam dessa fase de desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Um material de referência que utilizamos com mais frequência é o Volume 4 das *Obras Escogidas*, de Vygotski, que trata da periodização do desenvolvimento humano e, na primeira parte, apresenta questões importantes sobre a adolescência.

Segundo Vygotski (1996), para se compreender o desenvolvimento psicológico do adolescente, devemos entender profundamente a questão dos interesses nessa fase. As funções psicológicas são regidas por interesses e vontades segundo cada etapa da vida, ou seja, de acordo com a idade do homem. Vygotski (1996) informa que alguns investigadores acreditavam que as funções psicológicas dos adolescentes não se diferenciavam das funções psicológicas da criança, ou seja, continuavam as mesmas de sua época de menino(a). Faremos a exposição, a seguir, algumas das teorias estudadas por Vygotski.

#### 1. O “SALTO” QUALITATIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E NA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

O autor russo destaca que o desenvolvimento psíquico se embasa na evolução da conduta e dos interesses da criança nas trocas que se produzem na estrutura da orientação de seu comportamento. Segundo Vygotski (1996), Thorndike<sup>27</sup> acreditava que os interesses poderiam ser inatos ou adquiridos, mas diferenciando ambos. Vygotski, analisando as diversas teorias sobre os interesses, discorreu que os partidários da Psicologia dinâmica acreditavam que, junto aos novos hábitos, originavam-se novos interesses. Porém, para o autor, essa teoria é a mesma do reflexo condicionado, ou seja, uma ideia mecanicista sobre o

---

<sup>27</sup> Thorndike, Edward (1874-1949). Psicólogo americano fundador da Psicologia Objetiva como ciência do comportamento. Ele considerava, atentamente, o ensino, identificava desenvolvimento com aprendizagem, mas considerava o desenvolvimento infantil como um processo de acumulação puramente quantitativos de hábitos.

desenvolvimento dos interesses na idade de transição, um adestramento por meio da repetição habitual.

Outra teoria – a estruturalista - que Vigotski critica, parte do princípio de que todo interesse parte de uma atração instintiva, “[...] que se manifesta no hábito unicamente e está servido por um ou outro mecanismo do comportamento” (Vygotski, 1996, p.14). Todavia, para o autor, a teoria estruturalista poderia ter superado as outras teorias, pois para Lewin<sup>28</sup>, a tendência em continuar a atividade desenvolvida independe dos hábitos. Assim, os interesses seriam processos amplos e não isolados. Os interesses seriam adquiridos e não desenvolvidos.

[...] a teoria estruturalista reconhece a existência de necessidades que se originam no processo de desenvolvimento pessoal da criança, originadas por sua necessidade de adaptar-se ao meio circundante e, em primeiro lugar, ao meio social (Vygotski, 2006, p.19).

Todavia, Vigotski discorre que o principal defeito da teoria estruturalista consiste em que ela não consegue ver as diferenças entre os interesses e as necessidades instintivas, apenas descreve as diferenças funcionais e estruturais, sem levar em consideração o desenvolvimento histórico e social dos interesses igualando-os aos processos biológicos.

Durante a adolescência, há uma relação dialética entre o desenvolvimento dos interesses e o desenvolvimento dos comportamentos – ao mesmo tempo em que ambos se diferenciam, existe uma correlação entre esses desenvolvimentos. A relação entre o subjetivo e o objetivo se manifesta na história dos interesses e na idade de transição.

[...] podemos observar como a maturação e o aparecimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (Vygotski, 1996, p.24).

---

<sup>28</sup> Lewin, Kurt (1890-1947). Psicólogo alemão, representante da Escola Psicológica Gestaltista cujos princípios se aplicaram a investigação experimental da personalidade. O autor estudava os problemas da Psicologia Infantil.

Segundo Vygotski (1996), a nova Psicologia que se contrapõe à tradicional sobre a adolescência admite que, nesta fase, o desenvolvimento dos interesses coincide com o processo de maturação biológica, ou seja, o desenvolvimento orgânico impulsiona o desenvolvimento dos interesses do adolescente. Peters, citado por Vygotski (1996), na adolescência, observa o aparecimento de novas atrações sobre a extinção dos velhos interesses. Já para Bühler<sup>29</sup>, primeiramente, ocorre a negação dos velhos interesses sobre os novos e os comportamentos negativos dessa fase da vida advêm da maturação sexual. Ao contrário desses autores, Kroh<sup>30</sup> discorre que, na fase de maturação sexual, ocorre uma diminuição da capacidade mental dos alunos (14 a 15 anos). No entanto, para Tumlriz<sup>31</sup>, quando ocorre a ruptura dos velhos interesses, inicia-se o período de maturação sexual. Uma fase de negação e protestos diante do mundo externo e de si mesmo. Deste modo, de acordo com Vygotski (1996), todos esses autores, tirando suas diversidades, concordam que, na idade de transição, ocorre uma fase negativa na vida dos mesmos.

Vygotski (1996), estudando as teorias de Zagorovski<sup>32</sup>, comenta que, para esse autor, o que há de principal entre os adolescentes é o baixo rendimento escolar e baixa capacidade de trabalho. Conforme Vygotski, o que há de inovador na teoria desse autor é o negativismo dos adolescentes em seus lares.

Todavia, todos esses autores se embasam no aspecto biológico para responder as peculiaridades na idade de transição. “Os cientistas biólogos esquecem com grande frequência que o adolescente não é tão somente um ser biológico, natural, senão também histórico, social” (Vygotski, 1996, p.36).

O estudioso Thorndike, citado por Vygotski, apresenta três ideias sobre a adolescência:

1) a educação e os interesses estão relacionados em dois sentidos: a educação tem como objetivo formar interesses positivos e descartar os negativos. Vygotski critica esta visão, uma vez que tem como base os reflexos condicionados.

2) O desenvolvimento de todo processo psicológico é condicionado pelos interesses, querendo ou não.

3) Tanto em relação aos instintos, hábitos, como em relação aos interesses não podemos partir da natureza para os ideais da educação.

---

<sup>29</sup> Bühler, Charlotte (1893), psicóloga austríaca, esposa e companheira de K. Bühler. Estudou profundamente a Psicologia infantil. Foi a primeira a desenvolver uma teoria sobre a adolescência com base na maturação sexual.

<sup>30</sup> Kroh, Oswald (1887). Psicólogo alemão que se dedicou principalmente à Psicologia do adolescente e da juventude.

<sup>31</sup> Tumlriz, Otto. (s/d). Psicólogo austríaco. Tentou unir diversas teorias sobre a idade de transição.

<sup>32</sup> Zagorovski, Pavel Leonídovich. (s/d). Psicólogo e pedagogo soviético. Estudou a Psicologia do adolescente.

O autor (1996) também discorre sobre a teoria de W. Stern<sup>33</sup>. Segundo este autor, a adolescência pode ser compreendida por meio da teoria biológica do jogo infantil (desenvolvida por K. Groos<sup>34</sup>) e como uma fase positiva. Por meio do jogo desenvolver-se-ia o autodesenvolvimento, a autoeducação, enfim, as aptidões naturais da criança e poderia, assim, prever as formas futuras da atividade dessa criança, mas, ao alcançar a idade de transição, o jogo seria posto em segundo plano e o trabalho passaria a ocupar o primeiro plano na vida do adolescente. Como as outras teorias, esta também ignora o processo sócio-histórico como determinante do desenvolvimento da idade de transição.

Diante de todas essas teses, Vygotski (1996) enfoca que todas elas não superam a visão biologizante do desenvolvimento da adolescência e o erro principal dessas teorias é o fato de afirmarem que não há nada de novo no pensamento do adolescente em relação ao da criança. Como pudemos constatar no Capítulo 1, os autores contemporâneos também enfocaram mais aspectos biológicos e negativos da adolescência, deixando de destacar a potencialidade dos jovens que, nessa fase de transição, têm um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que conseguem já formar os verdadeiros conceitos. A aprendizagem e a formação de novos conceitos impulsionam o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, o que, num processo dialético, proporcionará maior apropriação de conhecimentos.

A capacidade intelectual dos adolescentes, entre os autores que estudavam o desenvolvimento humano, não tinha destaque, conforme observamos na citação de Vigotski a seguir:

No sistema geral das trocas, na estrutura geral dos processos que integram o processo de maturação, Ch. Bühler confere ao intelecto um papel do todo insignificante, não reconhece o enorme significado positivo do desenvolvimento intelectual para a reestruturação básica, profundíssima, de todo o sistema da personalidade do adolescente (Vygotski, 1996, p.48).

De acordo com o autor (1996), para Bühler, o que diferencia o pensamento da criança e do adolescente é a percepção visual-direta. Na criança, o pensamento estaria mais

---

<sup>33</sup> Stern, William (1871-1938). Filósofo e Psicólogo alemão e representante da concepção idealista do personalismo em Psicologia.

<sup>34</sup> Groos, Karl (1861-1946). Filósofo e Psicólogo alemão. É muito conhecido por seu trabalho sobre a teoria do jogo.



estreito, enquanto no adolescente o pensamento seria mais livre, seria menos concreto; todavia, na adolescência, não surgiria nenhuma operação nova, nenhum salto qualitativo.

[...] porém não surge nenhuma operação intelectual nova no transcurso de todo esse período e por isso o próprio pensamento, nesse período, carece de um significado essencial e determinante para o conjunto dos processos de desenvolvimento do adolescente e ocupa no sistema geral da crise e a maturação um lugar mais que modesto.

Esse ponto de vista, que devemos considerar como tradicional, é, desgraçadamente, o mais difundido entre as teorias modernas sobre a idade de transição e o menos sujeito a críticas (Vygotski, 1996, p. 48-49).

Vygotski (1996) faz críticas, inclusive, ao autor russo Rubinshtein<sup>35</sup> mencionando que este autor tem o mesmo ponto de vista sobre a adolescência que os tradicionais, concorda que não há nada de novo no pensamento do adolescente e que “todas as trocas que se produzem na idade de transição na esfera do pensamento é um avanço ulterior pelas vias já traçadas no pensamento de uma criança de pouca idade” (Vygotski, 1996, p.50).

A Psicologia infantil, segundo Vygotski (1996), com sua visão tradicional e maturacional do desenvolvimento, ainda não compreendeu que as funções psíquicas superiores não são apenas simples continuação das funções primárias, mas uma formação qualitativamente nova das operações intelectuais. Para Vygotski (1996), as funções psicológicas superiores são produtos do desenvolvimento histórico e têm também uma relação direta com o desenvolvimento biológico, porém não é este que determina o desenvolvimento das funções, conforme apresentamos neste capítulo. De acordo com Vygotski (1996, p. 53), “O desenvolvimento histórico do comportamento vem a ser parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano”. Ele (1996) destaca que:

O histórico e o biológico no desenvolvimento da criança aparecem separados; não há ponte entre eles que nos ajude a relacionar os dados relativos à dinâmica das formas de pensamento com os dados da dinâmica do conteúdo que cumula ditas formas. Tão somente com a introdução da teoria sobre as formas superiores da conduta, que são produtos da evolução histórica, tão somente com o estudo exclusivo do desenvolvimento histórico ou do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível preencher o vazio da

---

<sup>35</sup> Rubinshtein, Moiséi Matevéievich (1878-1953). Pedagogo e Psicólogo Soviético. Dedicou-se a estudar os diversos períodos de idade e da juventude.

ontogênese da conduta, franqueá-lo com a ajuda de uma ponte e abordar assim o estudo da dinâmica da forma e do conteúdo do pensamento e da sua unidade dialética. Podemos correlacionar a dinâmica do conteúdo e da forma mediante o momento comum do historicismo que diferencia por igual tanto o conteúdo de nosso pensamento como as funções psíquicas superiores (Vygotski, 1996, p.58).

Diferentemente dos autores idealistas, Vygotski (1996) defende que, ao adentrar nesta etapa chamada *idade de transição*, os interesses da criança mudam completamente. O desenvolvimento psicológico está correlacionado com o desenvolvimento dos interesses e do comportamento das crianças. Quando a criança adentra a adolescência, algo novo no pensamento do jovem ocorre, diferente daquilo que ocorria no pensamento infantil.

O desenvolvimento dos interesses está totalmente relacionado com o desenvolvimento sócio-histórico e, segundo Vygotski (1996, p. 24), “[...] é quando se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses”. Para o autor, os interesses não são provocados, simplesmente, por sua natureza biológica particular, mas por sua natureza histórico-social. Forças internas – biológicas – e forças externas – ligadas às condições de vida do jovem – movimentam a superação dos interesses da vida infantil para a adolescência, intensificando o desenvolvimento das funções psicológicas e a formação de novos conceitos, em uma relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Para Vygotski (1996), o problema dos interesses na idade de transição é a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. As funções psicológicas não são anárquicas e nem causais (automáticas). São regidas por determinadas aspirações e interesses. Os interesses variam em cada etapa da idade e desenvolvem e modificam os próprios mecanismos da conduta. Assim, há uma unidade, uma ligação direta entre a aquisição de um novo desenvolvimento no conteúdo do pensamento e um novo mecanismo de comportamento, visto que ambos estão estreitamente ligados.

Conforme Vygotski (1996), o desenvolvimento do pensamento do adolescente, que ocorre durante a maturação sexual, no contato do jovem com a cultura e outros seres humanos, dá um salto qualitativamente novo, ou seja, ocorre a assimilação da formação de conceitos, que é um avanço importante no desenvolvimento intelectual do jovem. “O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (Vygotski, 1996, p.60). O adolescente vai viver uma forma diferente de pensamento, pois todo seu conteúdo se reestruturou devido à

formação dos conceitos. Todavia, esse novo conteúdo não é incorporado mecanicamente ao pensamento, mas por meio de um complexo e longo processo de desenvolvimento que está relacionado com a vida prática dos homens.

O pensamento abstrato, pelo contrário, é o que reflete pela primeira vez, com a maior profundidade e verdade, do modo mais completo e diversificado, a realidade com que se enfrenta o adolescente. Ao falar de trocas no conteúdo do pensamento no adolescente é preciso não esquecer uma esfera que aparece no memorável período da reestruturação do pensamento em seu conjunto: nos referimos ao conhecimento da própria realidade interna (Vygotski, 1996, p.70).

O adolescente, por meio da formação dos conceitos, depara-se com sua realidade subjetiva, ou seja, chega à autopercepção e a autoobservação. Assim, não só conhece melhor a realidade como a si mesmo. A formação de conceitos leva o adolescente a ter uma maior compreensão da realidade e de si mesmo, a tomar consciência dos fenômenos, pois o tempo todo o meio em que vive exige dele posicionamento em relação à sociedade. O autor afirma que:

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todas suas nexos e relações, tão somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também o singular e o particular. A diferença da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está cheio de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, nem muito menos, o resultado mecânico da abstração, senão o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (Vygotski, 1976, p. 78)

Com o pensamento em conceitos, com a capacidade desenvolvida da reflexão, o mundo do adolescente passa a ser o mundo da consciência social objetiva. Aquilo que antes

era exterior a ele, como normas éticas e convicções, passa a ser interior, subjetivo, porque cabe ao jovem, nesse novo desenvolvimento, dominar novos conteúdos e vivenciar novas atividades. Entretanto, não podemos deixar de esclarecer que todo esse processo de apropriação dos novos conteúdos não ocorre de forma mecanicista, pelo contrário, o adolescente vai vivenciar um processo complexo, doloroso e longo de desenvolvimento. “Se trata de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas anteriores. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual” (Vygotski, 1996, p. 60).

Com a formação em conceitos, o adolescente adentra em seu mundo interno, vivendo contradições, e no mundo dos grupos e suas ideologias. De acordo com Vygotski (1996, p. 74), “[...] com a função de formação de conceitos o adolescente adquire também o conteúdo totalmente novo por sua estrutura, pelo modo de sistematizar, pela amplitude e pela profundidade dos aspectos da realidade que reflete”.

De acordo com o autor, todo o conteúdo que está na mente do adolescente se reestrutura por causa da formação dos conceitos. O conteúdo do pensamento do jovem é mais do que os dados externos, passa a fazer parte do seu verdadeiro conteúdo psíquico, orgânico, ou seja, de sua personalidade e de seu comportamento diante da vida. Os novos conteúdos que começam a fazer parte da personalidade do adolescente o impulsionam a novas atividades e a novas formas de pensar.

É por meio do pensamento em conceitos que os adolescentes podem compreender a realidade objetiva, por adentrarem em sua essência e compreenderem sua própria subjetividade.

A função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo pois permite que o adolescente se adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é tão somente o meio de compreender os demais, senão também a si mesmo. [...] Por ele, tão somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da auto-percepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências (Vygotski, 1996, p. 71).

O conceito novo surge relacionado com todos os outros conceitos. Os primeiros conceitos adquiridos não são descartados, mas relacionados com os outros. Somente por meio da formação dos conceitos é que o pensamento vai adquirir sua socialização. O jovem vai tomando consciência social enquanto vai desenvolvendo e formando novos conceitos.

Conforme o adolescente vai crescendo e formando novos conceitos, ele também vai desenvolvendo o pensamento abstrato mais complexo, já que, enquanto criança, respondia a problemas partindo de situações concretas.

O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (Facci, 2004, p. 06).

Com a formação de conceitos, o adolescente vai compreendendo a realidade em que vive, as outras pessoas e a si mesmo, como dito anteriormente. Segundo Vygotski (1996), isto é o novo que ocorre no pensamento do adolescente quando deixa de ser criança para adentrar no mundo dos adultos. Deste modo, de acordo com a teoria vygotskiana, não é por intermédio de explicações biológicas que se compreende toda a complexidade do desenvolvimento humano e, em particular, da idade de transição, mas é mediante todo o desenvolvimento psíquico, relacionado com seu desenvolvimento histórico-cultural e com a atividade humana.

Segundo Facci (2004), as mudanças históricas na sociedade produzem mudanças psíquicas no homem. Portanto, não são mudanças biológicas que produzem a personalidade do adolescente.

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (Facci, 2004, p. 2).

De forma geral, os indivíduos compreendem a capacidade intelectual dos indivíduos como algo somente biológico e natural. Acreditam que essa capacidade de solucionar problemas, enfim, as operações mentais, é natural, que está vinculada somente ao quociente de inteligência do sujeito, ou seja, o indivíduo ou é inteligente ou não é. Essa capacidade é

vista como se o homem tivesse uma “essência” praticamente metafísica de ser. Sem querer menosprezar a capacidade intelectual e as particularidades de cada pessoa, podemos afirmar, com base em Márkus (1974), ao apresentar sobre a teoria de Marx, que essa “essência” humana não existe, os homens são históricos e datados. A inteligência humana existe, mas sua formação está atrelada à práxis e às condições históricas e sociais desenvolvidas historicamente pelos homens.

Conforme Márkus (1974), é por meio do trabalho que o homem vai além de suas necessidades básicas, ampliando e aperfeiçoando suas capacidades. O conhecimento e o domínio da natureza, para os quais a atividade humana é dirigida, ampliam-se. “O homem é capaz de transformar o conjunto dos objetos naturais em objetos de sua atividade, de incluí-los no quadro de sua ação” (Márkus, 1974, p. 53).

O homem se objetiva e se apropria por meio dos objetos que ele mesmo produziu e, por essa objetivação, desenvolve suas faculdades psicológicas. Márkus (1974, p.53) afirma que:

A objetivação do homem significa, ao mesmo tempo, a apropriação do objeto; mas essa apropriação não deve ser entendida tão-somente no sentido de que o uso do objeto é possibilitado pela ação humana; apropriação do objeto significa apropriação da força essencial do homem que se tornou objetiva. O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva.

Assim, a apropriação também está presente na ontogênese humana. A criança e o adolescente vêm se apropriando dos conhecimentos produzidos ao longo da história, uma vez que o ambiente, as coisas em si já estão prontas, não necessitando serem reinventadas. No entanto, para se apropriarem, a criança e o jovem, como o homem, devem desenvolver as mesmas faculdades e as mesmas forças humanas utilizadas para a elaboração das produções humanas ao longo da história, porém, como o ambiente humano já está dado, porque já foi desenvolvido, a apropriação agora se dá pela mediação entre os homens.

Todavia, segundo Márkus (1974), as necessidades dos indivíduos e as necessidades da sociedade, necessariamente, não são as mesmas. A ciência desenvolve e desenvolve, constantemente, a superação das necessidades imediatas dos indivíduos particulares, criando novas necessidades. Porém, estes permanecem apenas se apropriando desses novos conteúdos, sem ter a consciência universal, ou seja, a totalidade das coisas. Mas é mediante essa

apropriação, ou seja, pela assimilação dos conhecimentos produzidos que o indivíduo se torna homem, desenvolve sua consciência.

[...] o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamentos e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo humano concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico (Márkus, 1974, p. 88).

O desenvolvimento da consciência humana, conforme mencionado anteriormente, ocorre pelas atividades práticas dos homens, ou seja, pelo trabalho. A relação da consciência humana com o objeto é mediada pela sociedade e o desenvolvimento individual da mesma é mediatizado pelo trabalho. Leontiev (1983) explica que é pela consciência que o sujeito enxerga, interpreta e regula o mundo a sua volta. “O reflexo psíquico da realidade regula e canaliza a atividade do sujeito, tanto externa como interna” (Leontiev, 1983, p. 101).

Para se compreender o desenvolvimento da consciência, é necessário desvendar a prática dos homens, visto que a mesma tem sua gênese na atividade laboral. Leontiev (1983, p. 104) assevera que “[...] a explicação da natureza da consciência está nas particularidades da atividade humana, que criam a necessidade dessa explicação: em seu caráter objetivo-objetal, em seu caráter produtivo”.

Os indivíduos, ao longo de seu desenvolvimento, vão se objetivando e se apropriando dos produtos físicos e abstratos que os homens produzem e essa aquisição, que ocorre dialeticamente, desenvolve as estruturas superiores dos indivíduos. Segundo Vygotski (1996), enquanto essas estruturas superiores se desenvolvem, as estruturas inferiores cedem uma parte às formações novas, no entanto, os centros inferiores não desaparecem, mas vão funcionando junto com os superiores. Para o autor, há três leis fundamentais que fazem parte do desenvolvimento psíquico na idade de transição: “[...] conservação dos centros inferiores como níveis isolados, avanço de funções aos centros superiores e emancipação dos centros inferiores em caso de enfermidade” (Vygotski, 1996, p117).

As leis do desenvolvimento das funções superiores se regem totalmente diferente das inferiores ou elementares. As funções superiores surgem e se desenvolvem durante a adolescência em relação direta com o meio, sendo produto do desenvolvimento histórico; “[...] se estruturam à medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas” (Vygotski, 1996, p.118). As funções

superiores são algo totalmente novo, uma estrutura psicológica independente. Porém, estas novas estruturas surgem, por um lado, das bases das estruturas inferiores. É uma relação complexa e ambígua entre os processos elementares e superiores, visto que é uma categoria de superação dos processos elementares e não de dissolução.

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída pelo salto das funções e da formação de sínteses superiores, independentes. Neste sentido, na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estreita hierarquia. As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado de outras como um feixe de ramos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversas ramas de uma mesma árvore unidas por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou receptora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (Vygotski, 1996, p.119).

A percepção, por exemplo, que está diretamente relacionada com a linguagem e com o pensamento verbal, reestrutura-se sobre uma nova base na idade de transição junto com a formação de conceitos.

O pensamento visual-direto é diferente na infância e na adolescência. Na adolescência, inclui-se, junto com o pensamento visual-direto, o pensamento em conceitos. Já o pensamento da criança se apóia na memória, “a memória do adolescente se apóia no pensamento” (Vygotski, 1996, p.134).

A atenção também se desenvolve e se intelectualiza durante a adolescência. “A atenção voluntária se caracteriza principalmente por sua relação com o pensamento” (Vygotski, 1996, p.138). O desenvolvimento da atenção também está relacionado com os interesses do adolescente, com sua vontade que está mais ativa e regulada e com a função dos conceitos.

Em síntese, as formas superiores das funções não ocorrem ou surgem como algo acabado, não surgem do nada, mas por meio de uma longa história de desenvolvimento.

A atividade prática ou pensamento prático, conforme Vygotski, ocorre na idade de transição devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos.



Tão somente na idade de transição a linguagem interior, o pensamento em conceitos permitem chegar a uma síntese nova, a um novo tipo de relação de duas formas de intelecto. Tão somente o adolescente, à margem de uma situação visual-direta, em conceitos, pode resolver e realizar uma tarefa do pensamento prático (1996, p.164).

O pensamento em conceitos eleva o conhecimento da realidade e faz o adolescente passar do nível da vivência ao nível do entendimento. O autor anuncia que: “Quando falamos do conteúdo do pensamento e de suas mudanças, nos referimos a uma magnitude historicamente variável, socialmente condicionada que é produto do processo de desenvolvimento cultural [...]” (Vygotski, 1996, p. 57).

Segundo Vygotski (1996) a imaginação e a criatividade têm como base indispensável a “liberdade do pensamento, da ação, do conhecimento que tem alcançado tão somente os que dominam a formação de conceitos” (1996, p. 207). A imaginação do adolescente é diferente da criança porque rompe com os objetos, visto que sua fantasia vai ficando abstrata e mais rica. O adolescente é mais criativo que a criança, mas ainda não se compara com a fantasia do adulto. Na imaginação do adolescente, ocorre uma aproximação externa ao pensamento em conceitos.

## **2. A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE**

Vygotski (1996) aponta *três leis* que regulam o desenvolvimento e a estrutura das funções da personalidade. A primeira lei é o desenvolvimento histórico e cultural da conduta humana, ou seja, o desenvolvimento do comportamento vai se transformando das formas naturais para o comportamento mediado. “Transição de formas e modos de comportamentos naturais, imediatos, espontâneos ao mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas” (Vygotski, 1996, p.226). O desenvolvimento histórico da conduta, segundo o autor, não consiste em adquirir novas funções psicofisiológicas, mas em desenvolver as funções elementares em novas formas de pensamento, por meio dos signos e principalmente da linguagem.

Na segunda lei, há uma relação do desenvolvimento das funções superiores com o desenvolvimento das formas coletivas que são introjetadas e apropriadas no âmbito individual, nas formas do comportamento e do pensamento da personalidade do indivíduo. A filogênese e a ontogênese, nesta segunda lei, possuem alguns traços em comum:

[...] as relações entre as funções psíquicas superiores foram em tempos relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas, sociais de comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e pensamento da personalidade (Vygotski, 1996, p.226).

Os comportamentos superiores passam pelo desenvolvimento citado por Vygotski acima, assim, o indivíduo tem sua complexa estrutura individual desenvolvida, porque foi constituída anteriormente por meio dos comportamentos sociais coletivos. “[...] poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais deslocadas ao interior, e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura” (Vygotski, 1996, p. 228).

A terceira e última lei Vygotski (1996) denomina de *“lei da passagem das funções do exterior para o interior”* (p. 229). O desenvolvimento da personalidade do indivíduo é uma operação externa, visto que as funções superiores internas foram interiorizadas, uma vez que seu início foi externo. “Ao converter-se em forma individual de conduta perde, durante um longo caminho de desenvolvimento, os traços de operação externa e se converte em operação interna” (Vygotski, 1996, p. 229). Os comportamentos dos homens são expressões da conduta social, ou seja, das formas de os homens produzirem suas vida; os indivíduos se expressam e se constituem primeiro externamente, no coletivo, depois se apropriam das produções humanas e se tornam internos. O comportamento, mesmo que individual, tem origem nas relações sociais e históricas.

As funções superiores estão assentadas no domínio da própria conduta e, segundo Vygotski (1996, p. 230), “[...] somente quando temos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade. Porém, o domínio pressupõe, em qualidade de premissa, o reflexo da consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas [...]”.

A tomada de consciência da própria conduta, o controle das operações internas, faz parte da formação da personalidade do adolescente. Dessa forma, conforme anuncia Vygotski (1996, p. 231):

Vemos, portanto, como se manifestam as complexas leis na estrutura dinâmica da personalidade do adolescente. O que se pode denominar personalidade não é outra coisa que a autoconsciência do homem que se forma justamente até aquela época: o novo

comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição.

Continua o autor: “Os atos psíquicos adquirem caráter pessoal somente baseando-se na autoconsciência da personalidade e em seu domínio” (Vygotski, 1996, p. 232)

Vygotski (1996) destaca as ideias de Busemann<sup>36</sup> que discorre sobre a estrutura de autoconsciência durante a idade de transição, relatando que ocorre em seis orientações distintas:

O adolescente começa a se conhecer melhor, mais profundamente;

- 1) O adolescente toma consciência de que existe um mundo interno e de que os outros também possuem esse mundo interior;
- 2) Há uma integração da autoconsciência. O adolescente passa a ter consciência de si mesmo como um todo;
- 3) Tem consciência da delimitação de sua personalidade, ou seja, das peculiaridades de sua personalidade;
- 4) Tem consciência dos critérios morais que estão vigentes na cultura social, na realidade objetiva;
- 5) Nesta última orientação, o adolescente passa pela moral coletiva; é a autoconsciência sobre os outros.

O primeiro aspecto que Vygotski (1996) destaca em relação às ideias de Busemann é que o desenvolvimento da autoconsciência é um determinado estado histórico no desenvolvimento da personalidade.

Outro ponto refere-se à relação entre a autoconsciência e o desenvolvimento social do adolescente, ou seja, “*a existência de um estreito vínculo* entre a posição social do adolescente e o desenvolvimento de sua autoconsciência”.

Um terceiro ponto que Vygotski (1996) ressalta em relação aos resultados obtidos por Busemann em suas pesquisas refere-se ao fato de que este libera o estudo da autoconsciência do aspecto metafísico e permite uma análise empírica da autoconsciência.

---

<sup>36</sup> Busemann, A. Psicólogo alemão. Dedicou-se ao estudo da Psicologia do Adolescente.

Busemann, de acordo com Vigotski, entendeu a formação da autoconsciência como um período de maturação peculiar no desenvolvimento do adolescente:

A reflexão, disse Busemann, pode influir sobre o sujeito modificando-o (auto-formação); aqui está a grande importância da reflexão para a psicologia que estuda as diferenças individuais. A par das circunstâncias primárias, que condicionam a formação individual da personalidade (dotes, herança), e as condições secundárias de sua formação (meio ambiente, traços adquiridos), destacam ainda assim as *condições terciárias* (reflexão, auto-formação). (Vygotski, 1996, p. 242-243) (Grifos do autor).

A reflexão ocorre em função do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no estabelecimento de novas conexões e inter-relações entre as diferentes funções. Na fase de transição, existe uma participação da personalidade do jovem em cada ação isolada. Essas *condições terciárias* “são relações psicológicas que foram anteriormente relações entre os homens, e que agora se transferem para a personalidade” (Vygotski, 1996, p. 244-245). Na realidade, segundo Vigotski, são mais que “projeção das relações sociais no interior da personalidade. A autoconsciência é a consciência social trasladada ao interior” (Vygotski, 1996, p. 245). Deste modo, Vygotski (1996) afirma que essa autoconsciência é um salto qualitativamente novo na vida do adolescente.

Vygotski (1996) destaca que é errôneo acreditar que, no adolescente, ao aparecerem novos interesses, os velhos desaparecem como num passe de mágica; que, ao interessar-se por novos, os velhos hábitos ficam desinteressantes. O desaparecimento dos velhos interesses é muito doloroso para o jovem, o que provoca crises nos adolescentes, conforme discutimos no próximo item.

### **3. AS ATIVIDADES DOMINANTES DOS ADOLESCENTES**

A adolescência é considerada uma fase de ruptura e de desaparecimento dos interesses antigos e fase de desenvolvimento que vai contribuir para o desenvolvimento de interesses novos. Ao vivenciar a extinção dos velhos interesses e o surgimento de novos, o adolescente vive uma crise, cujo estado emocional é um vazio, um negativismo. Este comportamento não se manifesta por igual entre os adolescentes. Alguns agem negativamente em casa, outros, na escola.

Este modo de ser do adolescente é porque ele ainda não encontrou seu lugar nas novas condições em que está vivendo. Infelizmente, essas crises são analisadas pela Psicologia tradicional e pelos estudiosos em geral, como dito anteriormente, como resultado de alterações hormonais e corporais. Todavia estas crises, para Vygotski (1996), não advêm de questões biológicas e não são necessariamente negativas, elas dão um novo impulso ao desenvolvimento psíquico do indivíduo. O comportamento do jovem pode ser considerado até negativo, mas a crise em si, não, com ela, o adolescente forma novas funções psíquicas.

A crise vivenciada, conforme Vygotski (1996), pelo adolescente é evolutiva, ocorre juntamente com as novas necessidades, com os novos motivos e com as qualidades psicológicas novas que surgem. Essas crises, em cada etapa da vida, não representam somente a idade de transição, são imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, na superação dos conteúdos velhos por novas qualidades psicológicas. Com o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores, com a apropriação dos conhecimentos e a formação dos “verdadeiros” conceitos e, ainda, com a capacidade de reflexão, o jovem se sente com potencialidade para executar mais do que o meio, as condições objetivas de vida, disponibiliza para ele.

O desenvolvimento e a reestruturação de novos interesses não dependem exclusivamente de processos maturacionais do organismo, mas estão atrelados à vida prática dos homens, isto é, o psiquismo humano se desenvolve conforme as condições históricas e os meios de produzir a vida. O jovem vive dois momentos e que estão correlacionados, o subjetivo e o objetivo. Com o surgimento de novas necessidades internas, a quantidade de objetos que o atrairão também é ampliada. Atividades que antes eram ignoradas passam a conduzir sua vida e seu comportamento, surgindo um mundo inédito para o adolescente.

No desenvolvimento dos interesses, ocorrem duas etapas principais: os novos interesses e o desenvolvimento do sistema novo que se forma sobre os novos interesses, que são consideradas por Vygotski (1996) como a base orgânica desse novo sistema. Novas atrações surgem, novas cobranças são efetuadas pelo meio, dando lugar a uma nova forma de viver a vida e a realidade ao adolescente. É na adolescência, conforme já anunciamos, que ocorre a formação dos verdadeiros conceitos, a alta capacidade de abstrações e de pensamento, ou seja, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico do adolescente. Desta forma, “[...] cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, com um passo a uma etapa superior de operações intelectuais” (Vygotski, 1996, p. 54).

Como afirmado no capítulo que trata do desenvolvimento do psiquismo, cada idade ou fase da vida humana tem uma atividade dominante que guia sua vida. A atividade dominante dos adolescentes não se reduz apenas ao estudo, nela, de acordo com Elkonin (1987), também ocorre a comunicação pessoal entre os adolescentes. O jovem gosta de estar junto com o grupo de amigos, de conversar e sair juntos. A escola, os amigos e os grupos passam a ser suas atividades principais. Por intermédio da comunicação com os seus pares, “[...] se formam as atitudes gerais frente à vida, as relações entre as pessoas, o futuro próprio; se estrutura o sentido pessoal da vida e com ele, a autoconsciência como “consciência social interiorizada” (Elkonin, citado por Tolstij, 1989, p.124).

O adolescente vai romper o círculo que tinha antes, ou seja, família e escola, e vai para o campo da atividade social. Quando criança, jogar era sua atividade principal e estar na escola e entre seus familiares era sua vida. Entretanto, o jovem deseja começar a sair, ir a outros lugares fora dos muros da escola e de sua casa. Como o adolescente ainda não adentrou na atividade social propriamente dita e continua com o vínculo escolar, então, ele transforma sua vida em imaginação. A imaginação, de acordo com Tolstij (1989, p. 134), “[...] depende da riqueza e diversidade da experiência humana, cresce e se desenvolve qualitativamente com esta. Também por isso a imaginação é muito mais marcada e vivida nos adolescentes que nas crianças pequenas”.

Esses conflitos na idade de transição muito têm a ver com essa imaginação, por possuir uma importante função no desenvolvimento da personalidade, uma vez que é por meio da imaginação que relacionamos nossos ideais, nossos projetos. Assim, os conflitos dos adolescentes ocorrem, ainda, porque seus ideais permanecem no mundo dos sonhos e não coincidem com suas ações reais, dirigidas à sua realização. O jovem entra em conflito, porque imagina uma dada situação, acredita que pode mudar o mundo, mas, na realidade, suas ações não o levam à realização. Então, o adolescente acredita que ninguém consegue compreender sua personalidade e seus sentimentos. Ele não é mais criança, pois já tem objetivos sociais, mas também não é adulto porque não consegue realizar seus sonhos e metas.

Conforme dito anteriormente, é na idade de transição ou no período da maturação sexual que o jovem vai adquirir os verdadeiros conceitos. O conceito vai surgir na solução de um problema de forma mental. O adolescente, segundo Vygotski (1996), utiliza, para solucionar um problema, os signos e a linguagem que ele introjetou ao longo de sua vida. Com a linguagem, o indivíduo domina e realiza operações psíquicas na solução de problemas. É um processo intenso e complexo. Assim, para se compreender o desenvolvimento do pensamento nesta idade, a solução seria compreender o seu pensamento em conceitos.

Vygotski (1996, p. 60) afirma que: “O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual”.

Os adolescentes, com o pensamento em conceitos, terão, como apontou Vygotski (1996), uma nova atividade intelectual e novos comportamentos. Todavia, essa nova forma de pensar e de se comportar não surge intrinsecamente, mas em relação direta com as atividades que os homens realizam. Em cada etapa de desenvolvimento, o indivíduo realiza várias atividades e uma se destacará: a atividade dominante. Esta, como já foi dito, é a atividade principal que o indivíduo realizará em determinado período, mas sempre ligada ao momento histórico-social. As atividades não são imutáveis, mudam, reestruturam-se, conforme a vida prática. De acordo com Vygotski (1996), a atividade principal dos adolescentes é o grupo de estudos e a comunicação íntima pessoal. Todavia, Vygotski se encontrava em um determinado período histórico e em uma sociedade revolucionária, cujo objetivo era o socialismo. Então questionamos: *Qual é a atividade dominante dos adolescentes na contemporaneidade?* Esta é uma questão que pretendemos responder ao analisar os dados coletados durante as entrevistas com os adolescentes.

É por meio da atividade dominante que o jovem realiza e forma conceitos, transmitidos pelos conhecimentos científicos e que estão relacionados com a produção histórico-social e todo o pensamento do adolescente se reestrutura e os jovens começam a conceituar tudo à sua volta.

Com as mudanças históricas sociais, novas exigências são feitas aos adolescentes, novas formas de atividades e, conseqüentemente, novas qualidades psíquicas. Atualmente, os adolescentes têm outras exigências que diferem historicamente de outras épocas. Com o avanço tecnológico, os jovens têm acesso<sup>37</sup> a tecnologias que modificam suas formas de relacionamento. Com a informatização, os adolescentes se comunicam virtualmente, distanciando-se das relações de corpo presente, jogam *games* eletrônicos, muitas vezes sozinhos, diminuindo as relações grupais, apesar de muitos estarem jogando “sozinhos”, estão conectados em rede com outros, mesmo que a dois mil quilômetros de distância. Estes são apenas alguns exemplos das novas formas de realizar uma atividade, de os jovens viverem nos dias de hoje. O que queremos demonstrar, de fato, é que as novas exigências, que são desenvolvidas ao longo da história pelos próprios homens podem proporcionar o desenvolvimento psicológico dos mesmos de forma diferente.

---

<sup>37</sup> Não esquecendo as camadas populares de baixa renda, sobretudo, as que vivem abaixo da linha da pobreza, que são impossibilitadas de terem acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Para Vigotski, a característica principal da adolescência, conforme vimos destacando no texto, é o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e a formação dos verdadeiros conceitos. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas desde a tenra infância, mas terão seu desenvolvimento pleno na idade de transição quando o jovem estará vivendo um salto qualitativamente novo em seu sistema psicológico, devido às novas exigências e aos novos interesses que são reestruturados.

O desenvolvimento dos conceitos, como dito anteriormente, também ocorre na idade de transição, quando o jovem está em crise devido ao confronto entre interesses velhos e novos, mas um não elimina o outro, ao contrário, o velho é reestruturado em cima das novas exigências que são produzidas historicamente.

As atividades em grupo e escolar fazem com que o jovem tenha novos interesses dando lugar a atividades sociais como o trabalho e a futura profissão. O interesse em estudar começa a se voltar para o desejo de ter uma profissão. Ao adentrar na vida adulta, na juventude, o adolescente passa a fazer parte de outras atividades sociais e a principal é o trabalho. A futura profissão é a primeira atividade socialmente significativa que o jovem tem que escolher. Ele passa a fazer parte de novos círculos, novas necessidades surgem quando se envolve com a profissão, dando lugar a uma outra fase da vida humana: a maturidade.

Na perspectiva vygotskiana, o adolescente não é pura expressão hormonal e biológica, cheio de rebeldias e contrariedades. Passa pelo período de puberdade, que não podemos negar, uma vez que há transformações visíveis no físico, mas vai além de um período natural, é um produto histórico-social e fundamental no desenvolvimento psíquico, porque é nesse período que avança no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação dos verdadeiros conceitos científicos.

No próximo capítulo, analisamos os dados coletados em pesquisa empírica, destacando as atividades dominantes dos jovens entrevistados.



## CAPÍTULO V

### O DISCURSO DOS ADOLESCENTES: VISÃO DE ADOLESCÊNCIA

Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa “Subjetividade e Educação: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Marilda Gonçalves Dias Facci.*, no qual atuamos como participante. O projeto tem como objetivo geral analisar a influência do processo de escolarização na constituição da subjetividade dos alunos, enfatizando o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Além da pesquisa bibliográfica e dos grupos de estudos, o projeto prevê uma pesquisa de campo, por meio de entrevista com professores e adolescentes. Dessa forma, o estudo que estamos empreendendo realizou uma das atividades propostas, aquela que se refere à entrevista com adolescentes. A entrevista teve como objetivo levantar dados em relação à adolescência e, particularmente, o que os próprios adolescentes entendem por esta fase e quais as atividades dominantes na relação com a sociedade. Os dados foram utilizados a título de exemplificação do discurso ideológico permeando o discurso dos adolescentes.

A entrevista estruturada, conforme Gressler (2004), é padronizada, ou seja, pode ser um questionário ou formulário cujas questões são invariáveis para todos os entrevistados. O questionário é pré-elaborado e as questões são as mesmas para todos os participantes.

Conforme a afirmação da autora, durante a entrevista, pode surgir a necessidade de (re) fazêmos uma questão, uma vez que ela pode induzir a resposta do entrevistado. Assim, durante uma pesquisa de campo, a atenção aos erros das questões é de fundamental importância para que possamos explorar a entrevista da melhor forma possível.

Na entrevista que realizamos com adolescentes, para esta pesquisa, a análise dos dados colhidos tem como método de análise o Materialismo Histórico e utiliza os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski e seus colaboradores, para compreender as ideias apresentadas pelos adolescentes. Contudo, ao analisar os dados não temos a intenção de fazer uma análise indutiva, uma vez que as falas dos adolescentes são produtos das relações históricas e de produção que induzem os discursos dos sujeitos.

O estudo realizado nesta pesquisa procura pautar-se em uma análise dialética. Nesse sentido, (Martins, 2006, p. 11), destaca que “Para a epistemologia materialista histórico dialético, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (Martins,

2006, p.11). Neste trabalho utilizamos a pesquisa a título de exemplificação para sabermos o que os adolescentes estão pensando em relação a adolescência e a escola, apesar de sabermos os limites da pesquisa de campo.

O discurso dos adolescentes analisados expressa não somente a sua singularidade, mas também a universalidade, uma vez que o particular está contido no universal e vice versa. “Ocorre porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno” (Martins, 2006, p.11).

Deste modo, a pesquisa que realizamos pauta a análise dos dados nos pressupostos vigotskianos e de seus colaboradores. Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros russos, fizeram vários experimentos e várias pesquisas para estudar e se aprofundar na compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade, enfatizando o desenvolvimento psíquico atrelado ao acontecer histórico-social da humanidade.

Vygotski (1995), ao analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apresenta o método instrumental e afirma que pode ser muito útil para o estudo dessas funções, porque significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Ele assinala três momentos determinantes sobre os quais se apoia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de investigações: a análise do processo e não do objeto; a análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Trata-se de diferenciar análise de objeto de análise de processo. Do nosso ponto de vista, ao lidar com os dados coletados na entrevista, também utilizarmos essa forma de análise, já que é imprescindível estudar os fenômenos como um processo em movimento, explicando e não apenas descrevendo esses fenômenos. A análise deve revelar e manifestar as relações e nexos dinâmico-causais. Se as manifestações externas do objeto coincidissem com as verdadeiras relações das coisas, explica Vygotski (1995), não seriam necessários estudos científicos, a simples observação, a simples experiência cotidiana, a simples anotação dos fatos substituiriam as análises científicas. É preciso compreender e analisar as relações internas dos fatos e não somente suas manifestações. Esse é um pressuposto que consideramos fundamental na análise das informações coletadas com os adolescentes.

Nosso trabalho visa analisar os fenômenos cientificamente e não apresentar dados do cotidiano. Duarte (2006), em seu artigo sobre a *Pesquisa e a Formação de Intelectuais*

*Críticos na Pós-Graduação em Educação*<sup>38</sup>, observou, na formação dos alunos de pós-graduação, a falta de uma teoria crítica e um processo de recuo da teoria em relação ao estudo dos fenômenos. Procuramos, nesta pesquisa, analisar os dados coletados, construídos historicamente e buscamos nos aprofundar teoricamente para tal análise, conforme conteúdos apresentados nos capítulos anteriores. Como Vygotski (1995) especificou, se nossa pesquisa tivesse como objetivo ficar na espera da vida cotidiana, não precisaríamos da ciência; mas, longe de recuar na teoria, pretendemos, com este estudo, desvendar a realidade camuflada em relação à adolescência e contribuir para a universalização do conhecimento científico. Quando falamos da vida cotidiana, não estamos negando e descartando sua importância na formação do homem, mas apontando que não devemos transpor a vida cotidiana para todas as esferas da vida humana, como nas ciências, por exemplo. Duarte (2006, p. 101) discorre:

Todas as pessoas aprendem desde sua infância a se adaptarem à vida cotidiana agindo dessa forma. Entretanto, essa aprendizagem, que é indispensável à formação de todo ser humano, pode tornar-se problemática quando as relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superarem a naturalidade da vida cotidiana resultando na transposição de sua estrutura e sua dinâmica para outras esferas da vida social.

Assim, transpor para o campo acadêmico a vida cotidiana como explicação dos diversos fenômenos e como modelo para ser seguido é descartar todo o conhecimento científico elaborado pela humanidade. Os adolescentes entrevistados descreveram como conhecem e como sentem a adolescência. São explicações da vida cotidiana que esses jovens conhecem em seu dia-a-dia; simplesmente narrar o que disseram é descrever os dados usando a vida cotidiana como base. Portanto, a voz do entrevistado reflete a realidade histórico-social em que vive e procuramos analisá-la com o prisma da ciência. Em nossa pesquisa, entrevistamos 14 adolescentes, mas não podemos inferir que os resultados obtidos e a análise dos dados se referem a todos os adolescentes existentes, mas a forma como eles compreendem a adolescência reflete a realidade em que estão inseridos. Assim, podemos encontrar, no indivíduo, dados para compreendermos a realidade que desejamos estudar, como também podemos encontrar, nas artes, nos livros, no cinema e, sobretudo no trabalho, expressões do desenvolvimento do psiquismo. Ao mesmo tempo em que a sociedade reflete a forma de ser

---

<sup>38</sup>Para maior compreensão do tema, vide o artigo: Duarte, N. (2006).

dos indivíduos, estes, por sua vez, também refletem a sociedade, numa relação dialética entre a particularidade e a universalidade.

### **5.1. Descrição do Procedimento da Coleta de Dados**

A pesquisa de campo para o desenvolvimento desta dissertação foi realizada em uma escola Estadual da cidade de Maringá/Pr, por meio de uma entrevista semiestruturada, nos meses de março e abril de 2008. O primeiro contato com a escola foi feito pela orientadora, Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci, uma vez que ela já realizou na escola a supervisão do estágio obrigatório de alunos do 5<sup>a</sup> ano do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Depois do primeiro contato, conversamos com a Diretora da escola que marcou um horário para a primeira visita à instituição. Durante a primeira visita, ficou estabelecido que iríamos pesquisar em uma turma de 8<sup>a</sup> série, matutina, cuja idade era em torno de 13 a 15 anos. Nesse primeiro encontro, foram entregues as autorizações para os pais assinarem para quem desejasse participar da entrevista (Anexo 2). A pesquisa realizada na escola teve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá/Pr.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro estruturado (Anexo 1) que, em uma primeira parte, coletou dados de identificação dos adolescentes (sexo, idade, estado civil dos pais, trabalho executado pelos entrevistados, aprovação e reprovação), e, numa segunda parte, abordava questões relacionadas à adolescência, escola e atividade dominante.

As entrevistas foram realizadas na sala da orientadora, na qual constavam duas carteiras escolares e duas cadeiras. Ficamos frente a frente com o aluno, enfocando o objetivo da pesquisa. Os alunos demoram cerca de dez minutos cada para responderem oito perguntas sobre a adolescência e a escola. O fato de termos nos apresentado como psicólogas pode ter gerado nos entrevistados ansiedade, todavia, essas são variantes que são levadas em conta ao analisar as respostas dos jovens. Todavia, os alunos não expressaram ansiedade e nem pressa para que as questões terminassem logo. Estavam descontraídos. Fazíamos a pergunta conforme o questionário, além de fornecermos esclarecimentos em cada questão. Os alunos respondiam e anotávamos suas respostas na íntegra.

Tínhamos a pretensão de entrevistar 20 alunos, no entanto, no decorrer da pesquisa, conseguimos entrevistar 14, uma vez que muitos esqueceram de levar a autorização para os pais, outros, os pais assinaram, mas eles esqueceram de levar à escola, e outros perderam a autorização. Consideramos que esse número foi adequado uma vez que partimos do

pressuposto de que a quantidade de entrevistas, necessariamente, não tem que ser numerosa, visto que o indivíduo se revela como expressão de uma época, no nosso caso, da pós-modernidade.

A seguir, apresentamos a discussão e análise dos dados coletados.

## **5.2 – Sujeitos da Pesquisa**

Foram entrevistados 14 adolescentes, 11 mulheres e três homens, a maioria com 13 anos de idade (Anexo 2). As entrevistas foram realizadas com alunos da 8ª série do Ensino Médio de uma Escola Pública. Os pais dos adolescentes eram: 71,4% casados, 14,3% divorciados e 14,3 viúvos. Dos alunos entrevistados, 92% não trabalhavam e 7,1% trabalhavam. Em relação ao estudo, 71,4% não haviam reprovado de série e 28,6% já tinham sido reprovados, destes, dois alunos foram reprovados na 6ª série, um aluno, na 7ª série, e um aluno, na 8ª série.

## **5.3. Discussão e Análise dos Dados da Entrevista**

Gostaríamos de salientar que o fato de a entrevistadora ser uma psicóloga pode ter influenciado nas respostas, uma vez que os adolescentes podem ter respondido as questões para satisfazer a entrevistadora, ou seja, podem ter respondido exatamente aquilo que eles acharam mais apropriado e não o que de fato desejam e/ou pensam. Também é importante lembrar que a coleta dos dados foi utilizada a título de exemplificação e a análise não pode ser universalizada e nem vista como definitiva, inacabada, visto que todo o comportamento humano é histórico e social e depende das formas objetivas de viver. Todavia, é imprescindível mencionar que as pessoas, mesmo sendo únicas e individuais, representam um determinado período histórico, uma totalidade, pois a formação da personalidade de qualquer indivíduo é social; mas também podemos estudar comportamentos individuais que levam a compreender uma determinada sociedade, visto que o sujeito expressa uma época, como a

autora Ligia M. Martins<sup>39</sup> estudou e analisou uma professora para compreender a formação da personalidade do professor.

Por uma questão didática, analisamos os dados pela ordem das questões apresentadas aos adolescentes. Apresentamos algumas respostas dos entrevistados para ilustrar a análise e, nesses casos, utilizamos a nomenclatura: “Adolescente 1”, “Adolescente 2”, e assim sucessivamente.

### 5.3.1 - Importância da Escola

Em relação à escola a categoria que teve mais frequência foi: *importante para aprender* seguido de *para ter um futuro melhor*, conforme pode ser observado na Tabela 7.

**TABELA 7 - Importância da Escola**

Respostas	Freq.
Para aprender	6
Para ter um futuro melhor	5
É importante porque sem estudo a pessoa não tem valor	4
Para aprender e ter uma boa profissão	4
Ser alguém na vida	3
Para ficar inteligente	2

Diante das respostas dos alunos, podemos apontar que a maioria compreende que a função da escola é ensinar, dado muito positivo, visto que a escola tem perdido essa função diante do construtivismo que tem sido a proposta pedagógica mais utilizada por todas as escolas. Conforme Duarte (2000a), todo o processo teórico do construtivismo tem como base a globalização econômica e os ideais do pós-modernismo. Nagel (2005), discorrendo sobre as características da pós-modernidade, explicita que:

---

<sup>39</sup> Martins, L. M (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: São Paulo: Associados.

Os **conteúdos escolares**, itens dos antigos programas de ensino, itens antes ensinados nas disciplinas, também passam a ser banalizados. Os **conhecimentos** existentes do repertório social passam a ser **relativizados**. **Assumir a incerteza transforma-se em uma qualidade**, em um ato de inteligência. Estimula-se a **descrença na razão, na ciência**. **Negam-se as teorias que tornam os fatos ou acontecimentos inteligíveis**. Diz-se **não à teoria**. Acusa-se a escola de **academicismo**. Desvaloriza-se o **aprofundamento** próprio das especializações e **estimula-se o saber descartável, temporário, sem poder explicativo**. [...] Mais do que qualquer área, **a escola perde a sua função** específica, precisamente, a de ensinar às gerações novas o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam (Nagel, 2005, p.5). (Grifos da autora).

Diante do exposto acima, poderíamos ficar satisfeitos com essas respostas se não fossem camufladas pela ideologia pós-moderna. A escola atualmente tem utilizado e se apropriado das ideias do construtivismo que tem íntimas relações com a pós-modernidade, pois nem a própria escola (professores, alunos e pais) sabe a função da mesma, que é de transmitir os conhecimentos, enquanto cabe aos alunos aprendê-los, ou seja, apropriam-se dos conhecimentos que pertencem à humanidade. Todavia, essas duas respostas estão impregnadas de ideologia, visto que são aspirações individuais, ou seja, *para eu ter um futuro melhor, para eu ser alguém na vida*, esses são os verdadeiros sentidos de seus discursos que estão preenchidos de pós-modernidade. Segundo Duarte (2000b), essas pedagogias, centradas no lema ‘aprender a aprender’, são propostas que esvaziam as escolas de conteúdos impossibilitando a transmissão dos conhecimentos para os alunos e conseqüentemente, impedindo-os de ter acesso a verdade.

Sem acesso à verdade, à realidade, os discursos são esvaziados, visto que suas respostas não passam de discursos individualistas cujo objetivo é a própria individualidade. Respostas contraditórias, pois, como o adolescente vai à escola para aprender se ele aprende por si só!? Neste caso, pode ficar em sua residência, sozinho, que ele vai aprender da mesma forma!? Conforme Duarte (2003), no Construtivismo, “[...] a aprendizagem do aluno seria impulsionada pelo próprio interesse do aluno [...]”. *Se os alunos vão à escola para aprender, visto que nada sabem, como eles mesmos poderiam saber o que eles querem aprender se não sabem nada?* De fato, podemos dizer que o objetivo é que não aprendam, mas que saiam da escola acreditando que sabem tudo e que seu futuro depende exclusivamente dele. A “aprendizagem” dos alunos no lema “aprender a aprender” reforça a ideologia dominante impedindo a possibilidade de superação do sistema capitalista, visto que é com os

conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história que as consciências podem ser transformadas, possibilitando o acesso à verdade e à superação da realidade. Segundo Oliveira (1994) comentando a teoria de Saviani, a escola é importante para a transformação da consciência, ela por si só não muda as práticas socioeconômicas, mas a consciência do homem. *Todavia, com o esvaziamento dos conteúdos escolares como as consciências serão transformadas? Fora a escola qual outro local ou instituição poderá fazer o papel de auxiliar na mudança das consciências? Mas isso é possível na sociedade capitalista? A fala dos adolescentes, ao responderem que a função da escola é ensinar, não condiz com seus comportamentos dentro da escola, uma vez que muitos alunos não demonstram interesse em estudar, apesar de explicitarem a importância dos estudos. Mas e a escola tem respondido as exigências dos alunos que dizem que a função da escola é ensinar? Os adolescentes de fato possuem tal exigência ou é apenas um discurso ideológico e politicamente correto?* Questões que não iremos responder, visto que exigem um estudo mais detalhado, mas questões importantes para refletirmos.

As outras duas respostas, que vieram em terceiro e quarto lugar na primeira questão apresentada ao adolescente, também discorrem a mesma lógica capitalista: *é importante porque sem estudo a pessoa não tem valor e para aprender e ter uma boa profissão.* Logicamente, não vamos descartar e somente desqualificar as respostas dos adolescentes, visto que ainda são respostas que envolvem *ter o conhecimento*. Como uma adolescente falou: “Para mim a escola ensina, a gente aprende para a vida toda”(Adolescente 1). Conteúdos que são transmitidos e que transformam a psique e a vida dos indivíduos. Porém, quais conhecimentos? Conhecimentos que surgem de dentro para fora, como acreditam os construtivistas e os pós-modernos, eis o problema dessas respostas. Conhecimentos que estão vinculados à adaptabilidade e à empregabilidade. O aluno deve ser flexível, autônomo e atualizado. Conforme Duarte (2003), o indivíduo deve estar constantemente atualizado, caso contrário, estará sempre em defasagem.

Os adolescentes, em suas respostas, afirmam o desejo de ser alguém na vida, ou seja, ter uma profissão reconhecida e admitem que precisam da escola para que tenham um bom futuro: “Para o futuro. Sem a escola a pessoa não é nada. O estudo é a coisa mais importante que tem” (Adolescente 2); mas estudar, na pós-modernidade, não significa se apropriar dos conhecimentos, mas construir esses conhecimentos. De acordo com Duarte (2003), é mais importante a descoberta e a construção de conhecimentos do que adquirir os conhecimentos elaborados pela humanidade.



As respostas sobre a importância da escola têm relação direta com o futuro, como se, no presente, eles ainda não fossem ninguém importante socialmente e só conseguirão ser se estudarem. Conforme uma jovem: “Para um futuro melhor e para ter uma família e se sustentar e ser alguém” (Adolescente12). Neste sentido, profissionalmente, como eles estão percorrendo, o que se percebe é que os estudos são importantes somente para se ter uma boa profissão com uma remuneração alta, neste caso, eles têm razão, visto que o desemprego é crescente, a exigência de qualificação para o mercado de trabalho aumentou e indivíduos sem estudo ficam sujeitos a empregos de baixo salário.

Entretanto, muitos adolescentes, junto com a resposta sobre o futuro promissor em relação a quem estuda, também disseram que a escola é importante para aprender. Apesar de ser um dado importante, visto que são poucos que sabem a importância da escola para o desenvolvimento e para a aprendizagem, não podemos induzir que seus discursos explicitam a realidade dos fatos. Todavia, os adolescentes, aparentemente, acreditam que a escola é fundamental em suas vidas. De acordo com uma adolescente: “A escola é tudo, porque é através da escola que aprendemos tudo na vida” (Adolescente 11). Uma outra jovem citou que a escola é importante para “Ficar inteligente e para trabalhar” (Adolescente13). Podemos supor que ela acredita que os estudos deixam as pessoas mais inteligentes e que não é somente uma aptidão natural ser inteligente. Como, de fato, os estudos contribuem para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, segundo Vygotski (1996).

Deste modo, essas respostas em relação à importância da escola, aparentemente, são perfeitas, porém, ao olhar mais criticamente, devemos questionar até que ponto não são discursos ideológicos que estão relacionados com o pós-modernismo cuja escola está esvaziada de conhecimentos e preenchida de individualidade e narcisismo.

### 5.3.2 Importância das Disciplinas

Quando questionados sobre a importância das disciplinas, os alunos, em sua maioria, responderam que *ajuda a compreender melhor as coisas e auxilia na comunicação* (Tabela 8). Respostas que vieram acompanhadas de exemplos, como a matéria de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

**TABELA 8 - Importância das Disciplinas**

Respostas	Freq.
-----------	-------

Ajuda a compreender melhor as coisas	8
Auxilia na comunicação	8
Ajuda a fazer as tarefas do dia-a-dia	4
Auxilia no relacionamento com as pessoas	4
Ajuda a escrever melhor	3
Ajuda a pessoa a ficar mais informada	2
Auxilia a ser mais educado	2

As disciplinas são imprescindíveis na formação da personalidade do indivíduo, pois são os conhecimentos científicos criados ao longo da história. Os homens não nascem dotados das aquisições históricas da humanidade; desde o nascimento, por meio do processo educativo, eles vão se apropriando da cultura já elaborada. Mediante essa apropriação, o homem vai adquirindo propriedades e faculdades humanas, tornando a cultura parte da sua natureza. Citando Leontiev (1959) novamente, visto que a frase é extremamente importante para compreendermos como ocorre o desenvolvimento humano:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1959, p. 285).

Para adquirir esses conhecimentos, é imprescindível a função da escola que é transmitir esses conhecimentos por meio das disciplinas oferecidas, que incluem as ciências e as artes em geral.

Quando os alunos falam que as disciplinas ajudam a compreender melhor as coisas, a comunicação, a fazer as tarefas do dia-a-dia e auxiliam no relacionamento com as pessoas estão discorrendo a respeito da formação de suas personalidades, suas faculdades mentais, que acontece pó meio da práxis. Citando um exemplo de uma adolescente: “Ter mais educação, saber falar, escrever e ter um raciocínio maior” (Adolescente 6). Aparentemente a jovem tem consciência da importância das disciplinas em seu cotidiano. Mesmo sem saber que os indivíduos se tornam humanos ao se apropriar dos conhecimentos, visto que a teoria dominante sobre tal assunto é a da naturalização dos fatos, os alunos entrevistados, de certa forma, compreendem que, sem os estudos, sem as disciplinas, seus relacionamentos, suas tarefas cotidianas e sua comunicação não seriam tão boas. Todavia, como dito anteriormente,

esta visão da importância da disciplina também está ligada ao fato de que aprendendo o aluno pode ser alguém na vida. Ideologicamente defende-se a idéia de que só conquista este espaço quem merece e, para merecer, tem que estudar e alguns alunos “sabem” que, sem estudo, não são “ninguém”.

A noção que os adolescentes entrevistados possuem sobre as disciplinas está relacionada com apenas algumas disciplinas e com o uso delas em seu cotidiano. “Uso as matérias para fazer tarefas do dia-a-dia” (Adolescente 5). Principalmente a disciplina de português e a matemática. “Algumas auxiliam. O português, por exemplo, para falar melhor e aprender palavras que antes não conhecia” (Adolescente 11). “A matemática principalmente” (Adolescente 10). Eles não aprendem que as disciplinas são fundamentais para o desenvolvimento mental, mas demonstram acreditar que são importantes apenas para saber responder questões e fazer tarefas que antes não sabiam.

Diferente das visões inatistas e naturalizantes que acreditam que os indivíduos nascem com a personalidade e/ou que ela se forma na interação com o meio de forma passiva, a Psicologia marxista mostra que é a personalidade que está correlacionado com o desenvolvimento histórico. A escola tem papel fundamental nessa formação e as disciplinas fazem parte desse desenvolvimento. Auxilia nas tarefas do dia-a-dia e a resolver questões científicas. Com o uso dos instrumentos e dos signos os homens vão se desenvolvendo psiquicamente. É na adolescência, segundo Vigotski (2005), que surgem os verdadeiros conceitos e, para essa formação, os conhecimentos científicos são fundamentais. Portanto, os adolescentes entrevistados, ao valorizarem, aparentemente, as disciplinas, estão contribuindo para sua própria formação psíquica, todavia, com o esvaziamento dos conteúdos nas escolas, torna-se cada vez mais difícil a formação plena do homem.

Diante das respostas dos adolescentes, podemos dizer que alguns conseguem perceber a diferença que a aquisição dos conhecimentos científicos, ou seja, das disciplinas faz em suas vidas diárias. Conseguem se comunicar melhor com as pessoas, visto que aprendem a utilizar as palavras corretamente, isto pode torná-los mais seguros, ajuda a escrever melhor, e os deixam-no mais informados e os tornam mais educados. Ser mais educadas para os adolescentes tem o sentido de menos ignorante em relação aos fatos, visto que se tornam mais bem informadas sobre as coisas do mundo. Uma das adolescentes entrevistadas citou o exemplo de seu irmão: “Ajuda muito porque a pessoa, tendo mais informações pode compreender o que está acontecendo no mundo. O meu irmão parou faz tempo de estudar, um dia, a gente estava vendo televisão e o jornal tava falando do aquecimento global. O meu irmão não entendeu nada e me perguntou e eu respondi, então ele

se matriculou no outro dia e voltou a estudar. Sem estudo, o mundo para” (Adolescente 4). Neste exemplo fica muito nítida a importância das disciplinas na vida dessa adolescente e como ela percebe sua relevância para compreender melhor os fatos da vida, mas ela parece não saber da importância dos conteúdos científicos para a transformação psíquica dos indivíduos e a relevância dessas transformações para a superação da realidade imposta. Os alunos não são ensinados a pensar politicamente e economicamente a realidade social em que estão inseridos.

Vygotski (2006) discorre o quão é importante o conhecimento científico para o desenvolvimento psicológico e para a formação dos conceitos que surgem durante a adolescência. Os alunos, durante esta etapa da vida, não adquirem os conhecimentos científicos, devido ao esvaziamento dos conteúdos nas escolas, correm o risco de a formação dos conceitos não ser plena, visto que os conhecimentos são fundamentais e a aprendizagem, conforme o autor, provoca o desenvolvimento do indivíduo.

### 5.3.3 Emprego do Tempo Livre

Na questão sobre o que os adolescentes fazem em seu tempo livre, a maior frequência foi *sair com os amigos*, seguido de *usar o computador (MSN e Orkut)*. Em terceiro e quarto lugar, ficaram *fazer cursos (informática, inglês, espanhol e artes)* e *assistir televisão*. Também deram respostas de *ajudar nas tarefas de casa, fazer as tarefas escolares, praticar algum esporte e ouvir música*. Apenas um disse que *frequentava a igreja, um ficava jogando vídeo game e um outro disse que dormia*. Esses dados podem ser observados na Tabela 9.

**TABELA 9 - Emprego do Tempo Livre**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Sai com os amigos	12
Usa o computador, mexendo no MSN e no Orkut	7
Faz cursos (informática ou, inglês, ou espanhol, ou artes)	6
Assiste televisão	6
Ajuda nas tarefas da casa	5
Estuda, fazendo tarefas escolares	4
Pratica esporte	3
Ouve música	3

Joga game	1
Vai à Igreja	1
Dorme	1

O que os adolescentes fazem em seu tempo livre é fundamental para compreender quais são as atividades dominantes dos adolescentes neste momento histórico-social. Nas respostas dos jovens, ficou explícita a importância dos amigos em suas vidas, visto que a maioria passa seu tempo livre com os amigos ou no computador. Este é utilizado como instrumento para manter contato com os amigos e/ou com o grupo. Citando uma adolescente: “Fico na internet, no MSN e no Orkut. Saio com os amigos” (Adolescente 7). Utilizam praticamente o MSN, que é uma sala de bate-papo, no qual os indivíduos podem se comunicar com outras pessoas – seja através de digitação das falas, de microfone ou vídeo (*web cam*) de qualquer parte do mundo, basta adicionar o outro e pronto, as pessoas podem se falar em tempo real, utilizando tecnologia e, logicamente, seu tempo. Utilizam também, para se comunicarem com os amigos, o Orkut, que é um site de relacionamentos, no qual os indivíduos adicionam outras pessoas para deixarem *script* (mensagens) uma para as outras. Neste site, o sujeito pode adicionar vídeos e fotos de sua preferência para que todos vejam, porém caso ele queira que apenas seus amigos vejam suas fotos, ele pode bloquear para que estranhos não acessem seus books.

Ao responderem que passam seu tempo livre com os amigos ou no MSN e Orkut, estão dizendo a mesma coisa, ou seja, que utilizam suas horas de lazer com seus amigos. Podemos dizer que o computador é um meio de estar com os amigos porque os adolescentes só o utilizam quando estão conectados com a internet, caso contrário não usam, sem estar conectados não têm como se comunicar com os outros e, para a maioria deles, o computador não é uma ferramenta de trabalho, mas de lazer.

De acordo com Vygotski (1996a), a comunicação com os amigos é uma atividade dominante durante a adolescência, assim, os jovens passam horas na internet se comunicando com os amigos, mesmo que à distância e em outro período histórico, estão realizando uma atividade, que é uma das principais nesta etapa da vida.

Os adolescentes também comentaram que ajudam na tarefa de casa, na organização de seus lares. “Estudo, arrumo a casa, vejo televisão e uso o computador, o MSN e o Orkut. Também saio com os amigos” (Adolescente 11). Dado importante nos dias atuais, visto que a individualidade parece ser mais importante que o coletivo. Tanto que autores como Içami

Tiba (2005), Tania Zagury (2008) e programas de televisão, como a Super Nany<sup>40</sup>, são muito utilizados por pais e professores, como uma cartilha e/ou programa de autoajuda, para saber lidar com essa criança e esse adolescente pós-moderno que não se interessam por nada e não querem colaborar na organização de suas próprias coisas.

Ficar com os amigos quer dizer que os adolescentes passam seu tempo livre com os amigos pessoalmente. Saem juntos, conversam olhando nos olhos e se divertem em grupo ou em dupla. Todavia, quando dizem que ficam no computador, apesar de o objetivo ser estar com os amigos, os adolescentes estão com eles de forma virtual, mesmo sendo muitas vezes em tempo real. No MSN, se o adolescente estiver conversando com alguém que ele desconhece, não tem como saber se ele, de fato, é o que diz ser, isto é, se tem a mesma idade que disse, a mesma cor de olhos, cabelos, estatura, etc., ou se tem o mesmo sexo que afirma ter. Muitas vezes, o jovem tem “amigos” virtuais que, apesar de serem reais, dizemos virtual, por ser uma relação idealizada que desconhecem e que talvez nunca vão conhecer. Porém, muitos conversam apenas com aqueles que conhecem, é como utilizar um telefone, mas com menos gasto e com mais tecnologia. No site de relacionamento é a mesma coisa, só que não é em tempo real, o jovem deixa a mensagem e espera o outro ver para responder. O Orkut se tornou um dos sites mais utilizados pela juventude, os jovens, ao se envolverem neste tipo de relação com os “amigos”, correm muitos riscos, visto que, muitas vezes são relações mentirosas, mentem tudo sobre a própria vida para parecer outra vida idealizada pelo sujeito. Mentem principalmente a idade e a condição socioeconômica. Muitos caem em golpes publicitários, expõem suas vidas íntimas e gostam de estar expostos, sentem-se modernos e importantes. Como discorreu Chauí (2006) no livro sobre a mídia, é a publicação do privado, as pessoas expõem suas intimidades, suas dores e suas conquistas para que todos possam compartilhar com elas. No Orkut, são feitas comunidades para adorar artistas, livros e até pessoas falecidas ou vítimas de algum tipo de violência.

Apesar de estar com os amigos ser a resposta principal do questionário, não podemos esquecer que estar com os amigos na sociedade pós-moderna significa também estar consigo mesmo, ou seja, relações que são estabelecidas como mercadorias e que estão centradas em si mesmo. A juventude expressa muito bem as características da pós-modernidade, a adolescência como construção histórica teve suas características aguçadas com os ideais contemporâneos. Os jovens são *autônomos* com *liberdade para agir*, *cidadãos com direitos* nos quais o *prazer* vem acima de tudo e *individualistas*. Com tais características, é

---

<sup>40</sup> Programa de Televisão exibido na Rede de Televisão Brasileira SBT.

complicado acreditar que, nas relações de amizade, a ética, o respeito e, principalmente, o outro é o mais importante. O que, de fato, podemos observar nos estudos sobre a sociedade pós-moderna é que o outro, o amigo, é importante enquanto pode oferecer alguma vantagem, são indivíduos cuja individualidade é exarcebada. Conforme Nagel (2005b), uma das características dos homens pós-modernos é o prazer imediato e o descompromisso com o outro.

Características que o adolescente apresenta em sua forma de ser e de viver, mesmo dizendo que ficar com os amigos é sua atividade em hora de lazer, temos que tomar cuidado para não ignorar as características da sociedade atual que faz o homem individualista e apático em relação a tudo que não seja ele mesmo.

Logicamente que não podemos também descartar que os adolescentes possam ter uma relação afetiva com seus amigos, que estar com eles deve ser muito prazeroso e divertido, mas não podemos ignorar que fazemos parte de uma sociedade capitalista que fetichiza a individualidade enquanto a mercadoria assume papel de pessoa.

Alguns adolescentes explicitaram que fazem cursos fora da sala de aula, como Inglês, espanhol e informática, o que está diretamente em relação com os estudos como atividade dominante, visto que, além de considerarem os estudos como importantes e realizar tarefas escolares, também fazem cursos durante seu tempo livres. São cursos voltados para o conhecimento, visto que aprender informática e outra língua são conteúdos científicos que contribuem para o desenvolvimento psíquico.

Como os estudos, estar com os amigos também se apresenta como atividade dominante, pois os adolescentes entrevistados apontaram a importância da escola, dos estudos e dos amigos em suas vidas como atividades que mais fazem, seja estudando ou quando estão em tempo livre.

#### **5.3.4 Atividades Consideradas mais Importantes, Desenvolvidas no Tempo Livre**

Das atividades desenvolvidas no tempo livre os adolescentes consideraram mais importantes as *tarefas escolares*, televisão e esporte, conforme podemos observar na Tabela 10. Quando perguntado qual era a atividade desenvolvida considerada mais importante, acreditamos que seriam de fato, as tarefas escolares, visto que tem diferença a atividade ser mais importante e ser a que o sujeito mais gosta. “O mais importante é estudar” (Adolescente 8). Os jovens considerarem as tarefas escolares mais importantes do que outras atividades é

um dado relevante que vem ao encontro do fato de eles considerarem as disciplinas muito importantes em suas vidas. Sabem que fazer as tarefas escolares é importante para aprender e para tirar nota nas disciplinas. Também não podemos esquecer que dizer que as tarefas escolares são as mais importantes é “politicamente correto”, mesmo não sentindo prazer em realizá-las. Deixa-nos em dúvida se esses adolescentes, ao dizer que as tarefas escolares são as mais importantes, realmente sabem, por que são relevantes em suas vidas. Talvez considerem importante porque o professor mandou como tarefa, porque querem ser alguém no futuro e sabem que precisam estudar para isso, porque pode ser um complemento para alcançar a nota desejada, mas podem considerar importantes porque sabem que as disciplinas fazem diferença em suas vidas, visto que contribuem para compreender melhor as coisas. Mas também nos questionamos se sabem que é imprescindível para a formação plena deles, como dito anteriormente. Será que, se o professor deixasse as tarefas escolares como opcional, eles realizariam em casa durante o tempo livre? Conforme Leontiev (1959), existe uma diferença em realizar uma ação e uma atividade, no caso das respostas dos adolescentes, não sabemos se realizar tarefas se constitui realmente um motivo para eles ou apenas uma ação.

A formação psicológica dos homens está correlacionada com os meios de o homem produzir a vida e a educação contribui para essa formação. Realizar as tarefas escolares com o objetivo de levar o aluno a pensar sobre os conteúdos pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois tal desenvolvimento está também relacionado aos conhecimentos científicos. Segundo Leontiev (1959), há tempos nascemos em um mundo já desenvolvido historicamente pela humanidade e por isso não temos que sempre reiniciar a história, mas nos apropriamos dessas objetivações. Essa é a função da escola: transmitir esses conhecimentos. Nesse sentido, Duarte (1993, p. 39) afirma o seguinte: “Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações”

**TABELA - 10 Atividades Consideradas mais Importantes  
Desenvolvidas no Tempo Livre**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Tarefas escolares	5
Televisão	3



Esporte	2
Sair com os amigos	1
Computador	1
Curso de Informática	1
Curso de Inglês	1
Curso de Espanhol	1
Igreja	1

Os adolescentes terem respondido que as tarefas escolares são as mais importantes não pode ser generalizado para todos os entrevistados, mas colabora para compreendermos suas atividades. Eles considerarem importante e citarem como uma das atividades que realizam em seu tempo livre nos faz crer que o estudo também pode ser uma das atividades dominantes dos adolescentes, visto que ir à escola é uma rotina, lá encontram seus amigos e estudam. Vygotski (1996) enfocou que o estudo era uma das atividades dominantes dos adolescentes em sua época, contudo, como dito anteriormente, não podemos estender aos dias atuais da mesma forma que Vigotski explicitou, mas podemos crer que, quando os adolescentes dizem que a função da escola é ensinar e que em suas horas vagas fazem as tarefas escolares, podemos dizer que o estudo também é uma das atividades mais dominantes para eles.

Também é relevante lembrar que, se há um esvaziamento dos conteúdos científicos na escola, que tipo de tarefa escolar é dado ao adolescente para ele realizar em casa? Sem falar da internet que é mal utilizada para realizar os trabalhos ao pesquisar algum tema. Os alunos, em geral, fazem suas tarefas escolares “colando” da internet, sem ler direito o que está escrito e, principalmente, sem citar a fonte da qual tirou, como o site, o autor etc. Simplesmente, alguns deles fazem uma pesquisa em algum site de busca, copiam o artigo, texto que tenha alguma validade científica ou não, imprimem e entregam ao professor. Dificilmente, vemos um aluno indo à biblioteca da escola ou municipal para realizar sua pesquisa. *Nesta lógica pós-moderna, qual é a validade de realizar tarefas escolares em casa? No que esses estudos contribuem? Será qualquer conhecimento relevante para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos?*

A televisão vir em segundo lugar como a mais importante também faz sentido nos dias atuais. Embora tenha aparecido em somente três adolescentes, é um dado que merece ser

destacado. O poder midiático na formação mental dos indivíduos é muito grande. A televisão é um aparelho que hipnotiza os telespectadores com seus programas centrados na individualidade de cada um. Como foi dito, Chauí (2006) defende a ideia de que a maioria dos indivíduos no Brasil são espectadores de programas de televisão cujo conteúdo são voltados para a individualidade das pessoas, para a vida íntima de cada um.

A mídia faz com que os indivíduos se identifiquem com outras pessoas que estão expondo suas vidas privadas ao público. Todo o poder do simulacro e da mídia em geral está intimamente relacionado com os ideais da pós-modernidade, no qual a subjetividade está acima de tudo. Portanto, passar o tempo livre em frente à televisão faz parte desta sociedade e é, inclusive, encarada como natural e normal.

Todavia, apesar de passar o tempo em frente à televisão ficar em segundo lugar nas respostas dos adolescentes, é importante retomar que também realizam cursos e fazem esportes, e que isto tem que ser levado em consideração em relação à aprendizagem, visto que realizar tais cursos é considerado como atividades importantes para eles e que, portanto, estão interessados em aprender.

Também devemos ressaltar que o computador foi referido apenas uma única vez como atividade considerada importante e que esta resposta contradiz as respostas da tabela 9, ou seja, que passam uma boa parte de seus tempos livres usando o computador. Isto quer dizer que, para alguns desses adolescentes, usar o computador não é uma atividade considerada muito importante, apesar de passarem a maior parte do tempo livre usando-o, no entanto, estar com os amigos é uma atividade importante.

### **5.3.5 Preferência em Relação às Atividades Desenvolvidas no Tempo Livre**

As atividades que estão em primeiro lugar de preferência dos adolescentes são *sair com os amigos e ficar no computador (Orkut e MSN)*. Esperávamos essa resposta, visto que, segundo os adolescentes, são as atividades principais que eles realizam em tempo livre, portanto são as preferidas, diferentes das consideradas mais importantes.

Os homens, nos estágios de desenvolvimento, possuem atividades dominantes em cada período da vida, segundo Elkonin (1987), os estágios estão totalmente ligados com a educação, com o ensino e com o desenvolvimento histórico da humanidade. Durante a idade de transição, no período histórico estudado por este autor, as atividades dominantes eram *a atividade de estudo e a comunicação íntima pessoal*. Quando falamos em periodização, não

estamos nos referindo à naturalização do desenvolvimento humano como fases imutáveis e naturais, mas como construção histórico-social. Vigotski estudou profundamente a adolescência e, conforme o autor (1996), as funções psicológicas são regidas por interesses e vontades segundo cada etapa da vida, ou seja, de acordo com a idade do homem, mas correlacionada com a atividade prática social dos homens.

**TABELA 11 - Preferência em Relação às Atividades  
Desenvolvidas no Tempo Livre**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Sair com os amigos	4
Computador (Orkut/MSN)	4
Esporte	2
Curso de espanhol	1
Curso de informática	1
Televisão	1
Igreja	1

Conforme Vygotski (1996), quando a criança adentra na adolescência, ocorre uma mudança qualitativa no seu pensamento e ele passa a ter novos interesses. Nos adolescentes entrevistados, pudemos verificar que seus interesses são ficar com os amigos e no computador (MSN e Orkut) o objetivo na internet é se relacionar com os amigos também. O interesse principal dos jovens entrevistados, pelo que eles responderam e classificaram como sendo a preferência das atividades desenvolvidas no tempo livre, são os amigos, ou seja, é estar com os amigos, mesmo que de uma maneira virtual. Como dito anteriormente, os jovens entrevistados apresentaram tais atividades como principais, o que nos impede de universalizar tal pesquisa, mas, ao mesmo tempo, dá uma ideia de quais são os interesses dos adolescentes entrevistados.

São os interesses que impulsionam a vida dos indivíduos. Durante a adolescência, segundo Vygotski (1996), os interesses seriam estar com o grupo, amigos e estudar. Todavia, não podemos dizer que a atividade principal dos adolescentes dos dias atuais é a mesma que na época de Vygotski (1996), estaríamos naturalizando como fases imutáveis e independentes

do período histórico social. Mas pudemos verificar que continua sendo estar com os amigos, mas em uma relação completamente diferente da época do autor russo, uma amizade comprometida com os ideais pós-modernos, com o neoliberalismo. Estar com os amigos neste período é frequentar cinemas, shoppings, lan houses, bater papo no MSN, deixar mensagens no Orkut, mandar torpedos (mensagens) pelo celular, entre outras práticas, mas tudo isso tem como objetivo estar com os amigos, isto é, a comunicação íntima pessoal como Elkonin denominou. Isso já pode ser observado no início das entrevistas, quando perguntamos aos adolescentes como utilizavam o tempo livre. Quando eles demonstram a preferência pelas atividades, isso fica mais claro ainda.

O relacionamento com os amigos contribui para a formação psíquica dos adolescentes, visto que os jovens possuem as mesmas atividades que são construções históricas apropriadas pelos adolescentes e não nascem com eles, como pensam os inatistas. Por exemplo, o fato de os jovens gostarem de estar no computador para falar com seus amigos não é uma característica que nasce com eles, como ouvimos as pessoas dizerem que as crianças já nascem sabendo mexer no computador, mas são apropriações dos conhecimentos elaborados pela humanidade nesse momento, no qual os homens desenvolveram esse tipo de instrumento. Os jovens gostam de ficar no MSN e no Orkut porque a sociedade capitalista oferece isso a eles como atividades, apesar de alguns não poderem se apropriar, mas, mesmo quem não tem um computador paga horas em lan house para poder usufruir da tecnologia.

Os adolescentes preferirem estar com o grupo de amigos vem ao encontro do que Vigotski e Elkonin discorreram sobre a atividade dominante na adolescência, mas temos que tomar muito cuidado para não dizermos que é a mesma atividade, pois o objetivo de estar com os amigos é diferente na sociedade pós-moderna e no período histórico-social em que os autores russos viviam, visto que são épocas distintas. Os autores também falam do estudo como atividade dominante. Nos adolescentes entrevistados, também podemos dizer que o estudo também é uma atividade dominante, visto que eles sabem a função da escola, dão importância às disciplinas, veem o quanto essas são importantes em suas vidas e consideram os estudos uma atividade importante durante suas horas de lazer. Todavia, devemos ressaltar que, talvez, a escola, dentro do ideal pós-moderno, não tenha conseguido oferecer conteúdos que motivem os alunos, que façam com que o potencial dos mesmos seja desenvolvido. A escola não tem tido condições de ensinar, até porque, ideologicamente, ensinar os conhecimentos não é importante para a atual sociedade.

Deste modo, apesar do discurso de que a escola é importante para ter um futuro melhor, questionamo-nos até que ponto esta não é uma fala ideológica, visto que, de fato, os indivíduos se acham autônomos, criativos, flexíveis, ou seja, não precisam de ninguém e conseqüentemente, nem de conteúdos científicos, já que o aluno “aprende a aprender”. Mas, mesmo assim, não podemos descartar as falas dos adolescentes entrevistados que, além de saberem a função da escola, dão importância às disciplinas e às tarefas escolares fora da sala de aula.

### 5.3.6 Concepção do que é ser Adolescente

Os próprios adolescentes possuem uma concepção do que é ser adolescente. Conforme podemos observar na Tabela 12, a seguir, os jovens da entrevista responderam que ser adolescente é *ter o comportamento diferente (falar, vestir, pensar e ser), ser rebelde, é curtir a vida (bagunçar e festejar), andar em grupo, ser estressado, ter mais responsabilidade, ter o hormônio aumentado, não ser nem criança e nem adulto e ser mais responsável.*

**TABELA 12 – Concepção do que é ser Adolescente**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Ter o comportamento diferente (falar, vestir, pensar e ser)	8
Ser rebelde	7
Curtir a vida (bagunçar, festejar)	5
Andar em grupo	4
Ser estressado	2
Ter mais responsabilidade	2
Ter o hormônio aumentado	1
Não ser nem criança e nem adulto	1
Estudar	1

O que podemos perceber em comum em todos os adolescentes entrevistados é que todos mantêm uma concepção de adolescência socialmente constituída. São concepções nas quais a adolescência é vista como algo negativo. Citando uma adolescente: “Uma fase ruim

porque sou mais estressada, carregada de coisas para fazer. É ser rebelde. Que adolescente não é rebelde? É um milagre!” (Adolescente 3). Esta resposta deixa bem clara a concepção de adolescência negativa e naturalizada. Jovens que não se comportam como tal não são normais, é algo fora do comum, como ela mesma disse: “um milagre”.

Trazem discursos, inclusive, de alguns autores muito utilizados, principalmente, pela Psicologia, como Aberastury e Knobel (1989). Estes autores, conforme vimos no Capítulo 1 desta dissertação, institucionalizaram a noção de síndrome normal da adolescência. Naturalizaram esta fase e o comportamento do adolescente como normal devido às mudanças corporais e psicológicas. Uma jovem citou que ser adolescente é ter comportamentos que são resultado dos hormônios terem aumentado. “O adolescente fofoca muito, os hormônios aumentam, fico estressada” (Adolescente 10).

Uma outra adolescente explicitou que ser adolescente é não ser criança e nem adulto e que reconhece um adolescente pelo rosto. Também respondeu que os meninos agem de forma diferente das meninas, mas naturalizando o comportamento dos jovens. “Estar crescendo ainda. Uma parte da criança para o adulto. Reconheço os adolescentes pelo rosto: não é criança e nem é adulto. Pelos comportamentos. Os meninos têm brincadeiras de mal gosto um com o outro. A menina uma é grudada no braço da outra” (Adolescente 13)

Aberastury e Knobel (1989) discorrem também que, nesta fase, ocorre o luto pelo corpo infantil devido às mudanças hormonais. Essas transformações físicas são mudanças difíceis para o adolescente, pois, quando criança, segundo Aberastury e Knobel (1989), houve um investimento libidinal no corpo infantil que terá que ser reelaborado e reinvestido em um novo corpo na adolescência. Assim, o adolescente não se sente nem criança e nem adulto, mas uma “coisa” rebelde entre as duas fases. Concepção naturalizante e universal da qual os jovens se apropriaram, visto que suas falas se encaixam com as teorias sobre a adolescência, o que explicita o quão ideológico e dominante é essa concepção natural da adolescência. Como já vimos, Tiba (2005) classifica as etapas da adolescência como “[...] etapas do desenvolvimento psicossocial da adolescência, determinadas geneticamente: *confusão pubertária; onipotência pubertária; estirão; menarca; mudança de voz; e onipotência juvenil*” (p.43). Este autor é bastante lido pela sociedade em geral, o que reforça a visão naturalizante da adolescência.

Aberastury e Knobel (1989) também falam da tendência grupal que o jovem tem, todavia, não levam em consideração o desenvolvimento histórico cultural da concepção de adolescência, mas discorrem que é da natureza do adolescente andar em grupos. Alguns adolescentes entrevistados responderam que ser adolescente é festejar, curtir a vida; não

disseram que era em grupo, mas podemos deduzir que eles andam em turma quando saem, visto que podemos observar nas ruas, nos shoppings etc. “Curtir a vida. As características são a farra, a bagunça, festejar” (Adolescente 14). Ser adolescente, para esses jovens, é como se tivessem que festejar o tempo todo antes que venham as responsabilidades de adultos.

Essas respostas mostram a visão dominante desta teoria na sociedade atual. Para as teorias idealistas e para os adolescentes, o início da vida adulta é tido como algo natural, a-histórica.

A resposta que teve maior frequência foi *ter o comportamento diferente (falar, vestir, pensar e ser)*. Essa concepção de adolescência tem ligação direta com os ideais pós-modernos de ser. Uma visão de que os indivíduos devem ser diferentes dos outros, apesar de serem todos iguais. Os jovens se acham diferentes quando se vestem, quando expressam suas ideias e como se mostram ao agir, todavia, ignoram o fato de que suas formas de ser são expressões de uma época histórica social e que de criatividade não têm nada, visto que se vestem segundo aquilo que o mercado oferece, pensam e se expressam conforme a ideologia dominante. Assim, todos se vestem, comportam-se e agem acreditando ser diferente, mas são todos iguais. Tanto que eles mesmos se reconhecem pela forma de pensar, agir, andar. “Conheço um adolescente no jeito de andar, de vestir, de falar, as gírias. É rebelde” (Adolescente 1).

A concepção de adolescência reforça essa visão que o próprio jovem tem dele mesmo, por meio das produções científicas e da mídia em geral. Quando se fala em adolescente, já se imagina algo negativo. O jovem, ao se ver dessa forma, reage conforme aquilo que se apropria. Acredita que o adolescente é diferente dos outros humanos, é agir e ser de uma forma, de preferência, ao contrário do que é ser criança e adulto, é ir contra tudo e contra todos. Quando dizem que é ser rebelde, estão dizendo que se rebelam contra as coisas, quando respondem que é curtir a vida (festejar, bagunçar) estão querendo dizer que devem aproveitar enquanto não possuem responsabilidades como os adultos. Os próprios adultos dizem para os jovens que eles devem aproveitar enquanto é tempo, pois depois vai vir a faculdade, o trabalho, a família para cuidar etc. Ser rebelde na adolescência está constituído na sociedade como natural, de tal forma que, inclusive, na cidade do México, fizeram uma novela para adolescentes chamada Rebelde e que teve o maior índice de audiência no Brasil, cujos adolescentes se identificaram com os atores que eram cantores na vida real numa banda também chamada Rebelde.

Nessa ânsia de viver enquanto é tempo, o adolescente quer festejar, bagunçar, curtir, mesmo que, para isso, tenha que ir contra tudo, mas, ao mesmo tempo, sabe que tem a responsabilidade de estudar, já que muitos pais falam: “vocês não fazem nada só estudam”.

Porém, muitos adolescentes estão fora da escola, infelizmente, visto que os jovens têm muitas potencialidades que deveriam ser exploradas e aproveitadas, principalmente, por meio dos conhecimentos. As características da adolescência são naturalizadas e apoiadas pelos princípios da pós-modernidade que faz do homem um ser autônomo, individualista, único e livre. Conforme Duarte (2004), a sociedade atual fetichiza a individualidade.

Características de uma dada sociedade, no caso, a burguesa, que passam a ser naturalizadas, como se os homens nascessem com elas. Os adolescentes acreditam que seus comportamentos são inatos e que a sociedade espera deles tais condutas, como ser diferente, curtir a vida, ser rebelde e andar em grupo. Estar entre os amigos contribui para a constituição de identidade dos jovens. As tribos, os colegas, para os adolescentes, são uma parte fundamental da vida deles. Essa visão é muito diferente da defendida por Elkonin (1987) que entende que, no grupo, os jovens aprendem a agir como os homens agem, que tal comportamento é importante para o relacionamento em sociedade.

A família, como aquela que coloca limites e regras para os jovens, pode ser responsabilizada, pelos próprios adolescentes, pela rebeldia dos filhos, como se a repressão familiar causasse a rebeldia e não a sociedade pós-moderna que naturaliza os comportamentos humanos.

Quando questionado se os adolescentes entrevistados apresentavam essas características que eles mesmos suscitaram, a maioria disse que sim e que, de alguma forma, tinham essas características da adolescência, conforme observamos na Tabela 13. Apenas uma disse que não possuía essas características.

**TABELA 13 - Apresentação das Características da Adolescência**

<b>Possui as Características</b>	<b>Freq.</b>
Sim	9
Um pouco	4
Não	1

A adolescência aparece idealizada, padronizada na concepção dos adolescentes entrevistados, apresenta-se como algo natural e inato aos homens, como se todos tivessem que passar por essa fase, independente da época e do sistema econômico.



### 5.3.7 Marco do Fim da Infância

Segundo os adolescentes entrevistados, o que mais marcou o fim da infância foi a mudança na forma de pensar, o aumento da responsabilidade, a menstruação, não gostar mais de brincar, ter mais liberdade e mais amigos, como podemos observar na tabela a seguir.

**TABELA 14 - Marco do Fim da Infância**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
A mudança na forma de pensar	6
O aumento da responsabilidade	4
A mudança de comportamento	3
Menstruação	2
Não gostar mais de brincar	2
Ter mais liberdade	2
Ter mais amigos	1
Nada	1

De acordo com Becker (1989), a criança e o adolescente pensam de maneira diferente e, para ele, estas mudanças se devem a transformações corporais, a novos estímulos e a mudanças qualitativas no pensar. Porém, essas diferenças são explicadas com base teórica na Psicanálise, que ignora o desenvolvimento histórico social da humanidade e explica o homem por ele mesmo. Os adolescentes possuem essa visão natural das transformações que ocorrem na fase de transição, como muitos autores que ignoram as relações socioeconômicas.

Para Aberstury e Knobel (1989), o que marca o final da infância para a adolescência também é uma questão hormonal e psicológica. Ocorre o luto pelo corpo infantil e pelos pais idealizados, o que faz com que o jovem se revolte. A mudança corporal, de fato, existe, como a menstruação nas meninas, e a forma de pensar, pois ocorre um salto qualitativo no pensamento. Todavia, as explicações para as mudanças ficam apenas no âmbito biológico, como mencionou uma adolescente ao responder o que marcou o fim da infância: “A menstruação. Muda bastante depois disso, pois muda o corpo e a mente” (Adolescente 11).

Contudo, outros adolescentes responderam que a forma de pensar muda bastante e que eles se sentem mais responsáveis. Citando duas adolescentes: “A atitude, a

responsabilidade. Já penso como um adulto, pensando no amanhã” (Adolescente 10). “A forma de pensar” (Adolescente 9).

Conforme Vygotski (1996), o desenvolvimento do pensamento do adolescente, que ocorre durante a maturação sexual, no contato do jovem com a cultura e outros seres humanos, dá um salto qualitativamente novo, ou seja, ocorre a assimilação da formação de conceitos, que é um avanço importante no desenvolvimento intelectual do jovem. “O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (Vygotski, 1996, p.60). O adolescente vive uma forma diferente de pensamento, pois todo seu conteúdo se reestruturou devido a formação dos conceitos.

Ao contrário de Vigotski, Tiba (2005) aponta que a criança, ao adentrar na adolescência modifica aos poucos seu modo de ser, porém essa mudança ocorre de dentro pra fora. “O adolescente muda aos poucos o seu modo de ser, num movimento “de dentro para fora”, em busca de independência e autonomia. Adora e precisa ficar sozinho em casa e estar entre outros da mesma idade” (p.48) (Grifos do autor). Reforçando a naturalização da adolescência, os jovens, ao dizer que o que ocorre principalmente é a mudança na forma de pensar, vem ao encontro do que Tiba discorre, como se essa mudança ocorresse internamente, independente do social.

Por outro lado, as respostas dos adolescentes, quando mencionam que é a forma de pensar que muda, pode vir ao encontro do que Vigotski discorreu sobre a idade de transição; contudo, quando os jovens comentam que modifica o pensamento, estão dizendo que é algo que ocorre de dentro para fora, maturacional. Como se o desejo de independência e autonomia fizesse parte dessa fase e não das características da pós-modernidade que afirma que o sujeito é independente e autônomo, ou seja, não precisa e nem depende de ninguém.

Em relação a ter mais responsabilidade, apesar de não aparecer como algo central na concepção dos adolescentes, surge como algo doloroso que ocorre no fim da infância e início da adolescência. Como um momento, uma transição que perde coisas boas da infância, como a falta de responsabilidade com as coisas e com os outros para viver responsabilidades. O que é muito complicado e doloroso para o homem pós-moderno que cada vez, mais está deixando o lar de seus pais mais tarde, ou seja, com mais idade; é comum vermos filhos com mais de trinta anos ainda sob a responsabilidade dos pais. Ser responsável significa deixar de ter prazer para a atual sociedade?

Em relação a deixar as atividades anteriores e ter outros interesses, isto é, o adolescente não gostar mais de brincar, ocorre porque seus interesses também se modificaram

devido ao salto qualitativo. Alguns adolescentes disseram que estranharam não gostar mais de brinquedos. “Os pensamentos. A hora de jogar os brinquedos fora, deixar de gostar de brincar” (Adolescente7).

Uma adolescente apontou que, quando criança, descontava sua raiva, seus problemas nos brinquedos, mas que, com a adolescência, ela tem que resolver suas questões pensando. “[...] Acho que não tinha mais desejo de brincar. Antes eu colocava minha raiva nos brinquedos, agora só resta pensar” (Adolescente 3). Brincar era a atividade dominante durante a infância, ao adentrar na idade de transição, os interesses modificam juntamente com o pensamento. Essas respostas mostram um aspecto que a literatura e a mídia exploram muito pouco, que é a capacidade intelectual. Os adolescentes percebem, no entanto, o meio externo não destaca a superação que ocorre na forma de pensar do adolescente e na forma com a qual se apropriam dos conhecimentos, formando conceitos, conforme anuncia Vygotski (1996).

As mudanças que ocorrem entre a infância e a idade de transição podem ser diferentes entre os indivíduos, visto que são modificações histórico-sociais e não biológicas, tanto que uma adolescente respondeu que não viu diferença nenhuma ao término da infância, já que, mesmo sendo criança, ela já tinha responsabilidades de adultos. “Não sinto muita diferença, porque, quando minha mãe morreu, eu tinha cinco anos e eu não brincava, porque tinha que ajudar em casa e cuidar do meu irmão” (Adolescente 4). Se a adolescência fosse uma fase maturacional e natural do organismo humano e se suas características fossem inatas, essa garota e tantos outros adolescentes deveriam passar pelo mesmo processo, independente do que vivessem.

A maioria dos adolescentes respondeu que seus novos interesses são estar junto com os amigos, comunicar-se com eles, por meio do computador, o que coincide com a teoria de Vygotski na qual estar com os amigos é a atividade principal; porém, como a sociedade e os homens estão em constante movimento, estar com os amigos possui outro sentido, diferente da época do autor russo.

Os jovens, ao discorrerem o que sabem e sentem sobre ser adolescente, também discorrem sobre o conhecimento da realidade interna que eles começam a ter de si mesmos por meio da formação de conceitos. Eles tomam consciência dos seus sentimentos e comportamentos. Conforme Vygotski (1996), durante as trocas no conteúdo do pensamento na idade de transição, o adolescente passa a conhecer sua própria realidade interna.

Os jovens começam a conhecer melhor a realidade e a si mesmo, por meio da formação dos conceitos, que ocorre com a apropriação dos conhecimentos científicos. O estudo é como uma passagem para a vida adulta Os jovens disseram que, com a adolescência,

passam a ter mais responsabilidade. Citando uma adolescente, ao responder a pergunta sobre o que marcou o fim da infância: “A forma de pensar para melhor. Fiquei mais responsável. Acho que os estudos contribuíram, os trabalhos, as provas” (Adolescente 5). Para Vygotski (1996), os estudos são fundamentais para o salto qualitativo do pensamento.

Os pais cobram mais dos filhos, nos estudos, nos afazeres de casa, ao sair com os amigos, porque os adolescentes começam a pensar diferente de uma criança. E essa diferença, este marco, ocorre por meio do salto qualitativo, como dito anteriormente, e, os interesses se modificam, não de dentro para fora, do mundo interno para o externo, somente com as necessidades biológicas, mas pelo desenvolvimento histórico-social. Conforme Vygotski (1996, p. 24), é durante a adolescência que fica clara a relação entre necessidades biológicas e necessidades culturais. Para o autor, os interesses não são provocados, simplesmente, por sua natureza biológica particular, mas por sua natureza histórico-social.

A mudança de interesses da criança para a adolescência não ocorre de forma mecânica, mas num movimento complexo, que vai além de questões internas, mas estão correlacionadas com as formas práticas de os homens viverem.

### 5.3.8 O que Falta para Ser Adulto

Em relação à questão sobre o que falta para o adolescente se tornar adulto, todos responderam que *é ter mais responsabilidade e maturidade*. O segundo item mais respondido foi *trabalhar*, seguido de *ter mais idade*. Esses dados podem ser observados na Tabela 15.

**TABELA 15 - O que Falta para Ser Adulto**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Ter mais responsabilidade, maturidade	14
Trabalhar	3
Ter mais idade	3
Fazer faculdade	1
Ser independente	1

O adulto é visto como um indivíduo velho que tem muitas responsabilidades e só trabalha. Não assumir responsabilidades, ser eternamente jovem e curtir a vida também são características da atualidade. Segundo Nagel (2005b), os indivíduos estão cada vez mais individualistas, não se comprometem com o outro, não possuem interesse em qualquer tipo de trabalho e pelo futuro, o que vale é o aqui e agora e banalizam tudo, inclusive, a própria morte.

Os adolescentes, ao responderem que para ser adulto falta-lhes responsabilidade, maturidade e trabalhar, estão dizendo que eles ainda não possuem essas características, como se dependessem apenas do desenvolvimento maturacional para que isso ocorresse. Ao contrário da adolescente que a mãe faleceu e que assumiu responsabilidades ainda criança, o que explica ela dizer que não possui as características da adolescência. E não apresenta essas características porque sua vida foi diferente, como muitos adolescentes que iniciam o trabalho ainda criança para ajudar na sobrevivência da família; porém, mesmo esses jovens, de algum modo, apresentam alguma característica do homem pós-moderno, visto que eles nasceram e vivem em uma sociedade capitalista. Como dito anteriormente, não ser responsável por nada e por ninguém é uma característica da pós-modernidade e os adolescentes expressam muito bem esses comportamentos.

Ser adulto é perder as vantagens de ser adolescente, isto é, não poder curtir a vida, bagunçar, o adulto não pode ficar o tempo todo no MSN e no Orkut, pois tem que trabalhar. Assim, o adulto é visto negativamente pelos adolescentes, visto que “perdem” os prazeres imediatos que são ficar batendo papo com os amigos e sair para aproveitar a vida. Como se o adulto não saísse com os amigos, não curtisse a vida e nem ficasse no computador batendo papo. Pelo contrário, os adultos também expressam as características pós-modernas e muitos, inclusive, apresentam comportamentos ditos como de adolescentes, como ainda receber mesada dos pais, morar com eles quando ainda se tem 35 anos, não trabalhar e curtir a vida. Todavia, por outro lado, os adultos possuem a “liberdade” de decidir e fazer as coisas que os adolescentes ainda não possuem.

Conforme Tolstij (1989), para o adolescente, ao adentrar na fase adulta, seus interesses também irão se modificar, e a atividade principal nesta etapa da vida será o trabalho. A primeira profissão será a primeira atividade significativa socialmente e o jovem começa a viver em novos círculos. Os adultos, ao adentrar em novas atividades e em novos círculos, possuem, de fato, a “liberdade” que o adolescente não tem, até porque as atividades dominantes são outras e os interesses também.

### 5.3.9 Pessoa que mais Influenciou no Desenvolvimento da Personalidade

Na última questão feita para os adolescentes, a maioria respondeu que a pessoa que mais influenciou o desenvolvimento de sua personalidade foi a *mãe*, seguido dos *pais*. Em terceiro lugar, ficou o *pai*, em quarto, *os amigos*, em quinto, *os primos (a)*, em sexto, a *madrasta*, seguido da *avó*, conforme observamos na Tabela 16.

**TABELA 16 - Pessoa que mais Influenciou no Desenvolvimento da Personalidade**

Respostas	Freq.
Mãe	8
Os pais	2
Pai	2
Os amigos (a)	2
Primo (a)	2
Madrasta	1
A avó	1

O desenvolvimento da personalidade do indivíduo, segundo Leontiev (1959), ocorre por meio da objetivação e da apropriação dos produtos produzidos pelos homens ao longo da história e transmitidos de geração a geração. A personalidade dos indivíduos não nasce desenvolvida e acabada, mas vai sendo construída na relação com os instrumentos e com os signos e na relação mediada por outros indivíduos. Neste sentido, a mãe e os pais serem as pessoas principais no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes é apropriado, visto que os pais estão mediando as relações com os filhos o tempo todo. A mãe e o pai se relacionam com o filho desde o momento que nasce e todos se interagem dialeticamente, um transformando a psique do outro. Eles refletem os valores e as características da sociedade em que vivem e que construíram. Os pais transmitem aos filhos os conhecimentos dos quais se apropriaram ao longo de suas vidas, o que contribui para esse desenvolvimento. Também se tornam referência de comportamento para os filhos. Há certa valorização do que os pais fizeram, identificando-se com os mesmos, com a responsabilidade. Citando uma adolescente,

ao responder quem a influenciou mais: “Minha mãe. Porque eu gosto do jeito da minha mãe pensar e do comportamento dela” (Adolescente 3)

As respostas dos adolescentes, ao dizerem que foi a mãe ou os pais, surpreenderam, uma vez que o comportamento dos mesmos tem sido discutido como arreadio, negligente com suas coisas, irresponsáveis e que ignoram os próprios pais, segundo Tiba (2005), Zagury (2007) e a mídia em geral, o que pode ser visto nos noticiários e no comportamento de muitos jovens. Todavia, esperávamos que os adolescentes respondessem, em sua maioria que a pessoa que mais os influenciou em sua personalidade fosse os amigos, alguma banda de rock, ou algum ídolo. Pelo contrário, o personagem amigo teve apenas duas frequências e ídolos em geral, nenhuma. Os adolescentes afirmarem que são os pais faz acreditar que eles possuem consciência da importância dos pais ou seus representantes em sua formação mental. Mas os jovens terem os comportamentos que, atualmente, estão sendo criticado, não é algo que vem da personalidade deles, no sentido apenas subjetivo, mas é uma conduta típica da sociedade pós-moderna. Muitos pais possuem comportamentos iguais ou até mais comprometidos que os próprios filhos e podem ser muito mais adolescentes que os mesmos.

Para muitos pesquisadores e para a maioria dos indivíduos, a personalidade nasce com o sujeito, e acreditam que pode ser influenciada, mas de uma forma passiva na relação com o meio externo, como um estímulo e resposta, ignorando as relações socioeconômicas e históricas da humanidade que faz com que os homens expressem um tipo de sociedade.

Segundo Vigotski (1998), é por meio da mediação com uma outra pessoa que a criança se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Ao interagir com os instrumentos e signos em suas relações com o outro, a criança internaliza modos de ação e pensamento presentes em sua cultura. Esta internalização vai compor, junto com a subjetividade do indivíduo, a personalidade de cada um que estará totalmente vinculada aos meios de os homens produzirem suas vidas.

Quando perguntado por que essas pessoas influenciaram suas personalidades, a maioria respondeu que *foi a pessoa que ela mais conviveu*, seguido de *ser a pessoa que deseja que ela se torne responsável* (Tabela 17). Respostas que têm relação com a pergunta, visto que, para eles, alguém só pode influenciar a personalidade de outra pessoa convivendo com ela, o que é real, já que a formação psíquica se forma por meio da mediação com outras pessoas.

**TABELA 17 - Por que essas Pessoas Influenciaram**

<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>
Porque foi a pessoa com a qual ele mais conviveu	8
Porque quer que o adolescente seja responsável	2
Porque a mãe quer que o jovem seja alguém na vida	1
Porque ambos são parecidos	1
Porque recebe conselhos	1
Não sabe	1

Alguns adolescentes responderam que a pessoa que mais influenciou sua personalidade foram os amigos, os primos, a madrasta e a avó. Esta última, dependendo da classe social que o adolescente tem, pode, inclusive, ser a primeira pessoa a influenciar sua personalidade, pois que as avós, cada vez mais, cuidam de seus netos para seus filhos poderem trabalhar, como podemos observar no dia-a-dia.

No geral, todos contribuem para a formação da personalidade dos indivíduos, visto que nossa personalidade é produzida por meio da mediação e da apropriação das objetivações humanas construídas no decorrer da história.

Os adolescentes, durante esta etapa da vida, ao se relacionar com os outros, dialeticamente, também vão desenvolvendo sua autoconsciência. Conforme Vygotski (1996a), é na relação externa que o adolescente começa a conhecer a realidade interna, ou seja, sua própria subjetividade.

#### **5.4 – ALGUNS ASPECTOS A DESTACAR NO DISCURSO DOS ADOLESCENTES**

Diante das falas dos adolescentes, podemos destacar que seus discursos sobre os temas levantados (escola, disciplinas, atividades, adolescência e formação da personalidade) refletem as ideias disseminadas na sociedade em geral, tanto acadêmica quanto no senso comum, e que é veiculada e reforçada pela mídia. Todavia, em relação à escola e aos estudos, as falas dos adolescentes foram pontuais em relação a importância da escola, visto que a própria escola tem perdido sua função e os adolescentes entrevistados, mesmo sendo influenciados pela ideologia, sabem a verdadeira função da escola, que é a de ensinar. Porém,



devemos ter cautela ao afirmar que os adolescentes entrevistados compreendem a função da escola, uma vez que suas falas são ideológicas.

Também devemos destacar que as atividades dominantes dos adolescentes foram expressas como sendo os amigos e a escola; apesar de ficarem mais tempo usando o computador (MSN e Orkut), este é utilizado como ferramenta para se comunicarem com seus pares, ou seja, amigos, colegas, conhecidos ou não. A escola pode ser vista como uma atividade dominante, porque os próprios adolescentes explicitaram que ela é importante, que realizam tarefas escolares durante o tempo livre e que consideram as disciplinas e os estudos fundamentais em suas vidas e em seus futuros.

A comunicação íntima e pessoal, como Elkonin (1987) denominou, como atividade dominante na idade de transição, também foi percebida nos adolescentes entrevistados, visto que estar com os amigos está em primeiro lugar como resposta no tema sobre o que fazer durante o tempo livre. Todavia, temos que ter cautela ao dizer que os amigos e a escola são as atividades dominantes dos adolescentes atuais como os autores russos discorreram, uma vez que a adolescência estudada por eles fazia parte de uma sociedade de outro período histórico social. As atividades práticas, as formas de construir a vida, eram diferentes do período atual, o que impossibilita de dizer que as atividades dominantes eram as mesmas, pois estas dependem não somente de fatores biológicos, mas sociais e econômicos.

Ao discorrer sobre a formação da personalidade dos adolescentes, pudemos verificar a importância dos meios familiares, em especial, da mãe, como influenciadora da construção da personalidade de seus filhos. A visão dos adolescentes de que são os pais e/ou a mãe que mais influenciaram em sua personalidade corrobora com a teoria de Vigotski sobre a importância da mediação na formação psíquica.

Conforme Vygotski (1996 a), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está em relação direta com a formação dos conceitos que ocorre durante a idade de transição. Os adolescentes entrevistados deram muita importância aos estudos e deixaram claro que foi na transição da infância para a adolescência que seus pensamentos se modificaram. Para os adolescentes, entrar na adolescência é pensar diferente, é ter a capacidade de pensar que outrora não tinham, pois apenas brincavam. Assim, a adolescência para esses jovens é marcada de mudanças significativas e que estão em relação direta com os estudos, com os amigos e com a forma de pensar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, sem a intenção de esgotar o assunto, algumas concepções sobre a adolescência na atualidade e o destaque dado a essa fase como turbulenta e natural por diversas correntes científicas. Os objetivos propostos para este estudo foram: *apresentar a adolescência em uma perspectiva Marxista* procurando destacar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e as atividades dominantes na adolescência. Inicialmente, analisamos o contexto histórico-cultural e a caracterização atual da adolescência e constatamos que a adolescência foi difundida e ficou conhecida como uma fase natural e normal do desenvolvimento humano.

Muitos autores de renome, como Aberastury e Knobel (1989) e Erikson (1976), contribuíram para a difusão da visão inatista da adolescência na sociedade acadêmica e na sociedade em geral. A adolescência é caracterizada como uma idade imutável que todos irão passar, negativa e cheia de tormentas, é um período confuso e improdutivo. Os adolescentes, para esses autores, são pessoas que vivem em crise devido às mudanças corporais e aos lutos que devem passar ao deixar a infância. Luto pelos pais infantis, luto pelo corpo infantil, luto pelas brincadeiras.

Outros autores que atualmente contribuem para a disseminação dessa concepção são Içami Tiba (2005) e Tania Zagury (2008). Escritores que trazem algumas contribuições em suas obras, ao darem destaque às disciplinas e regras em geral para educar a criança e o adolescente. Normas que parecem ter sido perdidas ao longo da história, uma vez que precisamos de manuais de autoajuda para educarmos os próprios filhos. Também pudemos observar essa concepção naturalizante de adolescência nos periódicos analisados. Essa adolescência é a concepção dominante na atualidade na qual pais, educadores, pesquisadores e sociedade creem como verdadeira.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, explicitamos, primeiramente, as concepções sobre o desenvolvimento psicológico humano, como a teoria da Psicanálise e a Teoria Comportamental. Para a Psicanálise, todos os fenômenos psicológicos surgem no inconsciente e têm como núcleo a sexualidade. Já para a Teoria Comportamental, todo o comportamento humano é considerado como reflexos condicionados pelo meio. Conforme Vigotski (1999), nenhuma dessas teorias superam a visão idealista de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento psíquico humano está atrelado às objetivações e apropriações dos produtos elaborados pelas gerações precedentes que são transmitidos por meio do processo educativo. Ao contrário das concepções biologicistas, o psiquismo não nasce desenvolvido ou se desenvolve conforme o tempo, a idade, mas se desenvolve conforme as práticas objetivas humanas.

Os homens nascem em meio aos instrumentos e signos construídos pelos próprios homens. A linguagem é o principal meio de transmissão dos conhecimentos. É por meio da mediação com uma outra pessoa que o indivíduo se apropria dos conhecimentos, internalizando modos de agir e de pensar presentes na cultura em que ele vive.

A humanidade passa por etapas em sua vida, chamada de periodização, não como algo intrínseco e natural, mas como etapas que estão em relação direta e dialética com os meios de produção. Em cada etapa da vida, temos atividades que são dominantes. Para os autores russos, as atividades dominantes durante a adolescência são os amigos e os estudos. A atividade dominante tem relação com os motivos dos indivíduos. Os interesses se modificam e o jovem vive uma ruptura que impulsiona o salto qualitativo em seu pensamento

De acordo com Vygotski (1996<sup>a</sup>), é na idade de transição que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos. A escola, neste sentido, é imprescindível para isso, visto que é papel dela transmitir os conhecimentos que são fundamentais para a formação das funções e dos conceitos.

Ao adentrar na sistematização teórica, que subsidiou a análise, ou seja, ao analisar o desenvolvimento cultural dos homens e o desenvolvimento do psiquismo, concluímos que as características da adolescência são construções históricas e sociais e por isso são incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte da cultura do homem atual. Por isso, os adolescentes, em seus discursos, expressam as características da adolescência como algo natural e inato. Confirmamos que o desenvolvimento psíquico dos homens está relacionado com suas atividades materiais e não-materiais e que as atividades dominantes dos adolescentes, estar com os amigos e a escola, fazendo parte desta cultura pós-moderna, ainda constitui uma atividade, diferente da época vigotskiana, mas como atividade principal contribui para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Contrapondo-nos à ideia de um desenvolvimento psíquico moldado pelo meio, como pensam os ambientalistas, bem como pela concepção de herança genética defendida pelos inatistas, consideramos que a adolescência é uma etapa da vida do homem que foi construída

socialmente ao longo da história e que tem relação direta com os processos socioeconômicos. Observamos que é durante a adolescência que se desenvolvem as funções psicológicas superiores e os verdadeiros conceitos e que o desenvolvimento psicológico se constitui por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens pelas objetivações e apropriações.

Ao analisar os dados das entrevistas, lembrando que utilizamos a pesquisa a título de exemplificação para compreendermos o que os adolescentes estão pensando sobre a adolescência, concluímos que os jovens possuem uma concepção de adolescência constituída e disseminada socialmente pela ideologia dominante. A ideologia nos deixa “cegos” em relação à realidade objetiva, o homem alienado perde o controle da realidade que o cerca e a realidade passa a controlá-lo. Os objetos e as coisas assumem vida enquanto os homens se tornam mercadorias e passam a se relacionar com os outros homens também como mercadoria. Impossibilitados de enxergar a realidade e a totalidade dos fatos, reproduzimos e aceitamos como verdade a realidade imposta pela sociedade contemporânea.

As características da adolescência nos dias atuais são as mesmas da sociedade pós-moderna que, segundo Nagel (2005b), são a individualidade fetichizada, o prazer imediato, a incapacidade para reflexão sobre os fenômenos e o descompromisso com os outros indivíduos. Os adolescentes têm se comportado e apresentado as características da sociedade atual, porém, como se fossem naturais e normais.

Entretanto, apesar da visão ideológica, os adolescentes apresentaram em seus discursos ideológicos uma concepção da função da escola e da importância dos estudos em suas vidas. Aparentemente eles compreendem, como destaca Saviani (2003), que a função da escola é ensinar, embora saibamos que muitas vezes, eles não demonstram isso em seus comportamentos em sala de aula.

A maioria dos adolescentes discorreu que a escola é importante para aprender e que as disciplinas são fundamentais para compreender melhor as coisas e para se comunicar com os outros. Eles relacionam a importância das disciplinas escolares para o desenvolvimento do pensamento, conforme anuncia Vigotski (2001), mas não apresentam elementos contundentes para explicar essa relação. Apenas anunciam a ideia. Essas respostas nos surpreenderam, devido às características da pós-modernidade e do construtivismo – que são ideais dominantes em nossa sociedade – não estabelecem relação entre desenvolvimento e aprendizagem, assim como desvalorizam os conhecimentos científicos. Todavia, sabemos que as falas dos sujeitos estão impregnadas de ideologias, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista.

Portanto, a cautela é imprescindível ao analisar dados de entrevistas, uma vez que são discursos individuais, apesar do singular estar no universal.

A escola como local que transmite os conhecimentos deveria investir nas potencialidades dos jovens, visto que é neste período da vida, como dito anteriormente, que se desenvolvem plenamente as funções psicológicas superiores e os conceitos. Todavia, a escola como expressão da sociedade, também está comprometida com os ideais pós-modernos.

Conforme Márkus (1974) e Vygotski (1996), os conhecimentos científicos são imprescindíveis para desenvolver a capacidade de pensar criticamente e para compreender a realidade. Com a formação dos conceitos e das funções psicológicas, durante a adolescência, devemos, nós pais, psicólogos e educadores em geral investir nas capacidades psíquicas desses jovens, investimento que pode ser depositado em vários âmbitos da vida em sociedade, como estudos, cursos, artes em geral (teatro, cinema, pintura, música etc.) e trabalho como aprendiz. O que devemos evitar é a ociosidade, a incapacidade para a reflexão, o individualismo exarcebado e o esvaziamento dos conteúdos científicos, pois é por meio destes e da mediação com os outros que os indivíduos se desenvolvem.

Ao entrevistar os adolescentes, também ficou claro quais são as atividades dominantes dos mesmos na sociedade contemporânea: os amigos e os estudos. Apesar de parecer as mesmas que Vigotski discorreu, não são, visto que são épocas distintas historicamente e economicamente. Portanto, devemos ter cautela ao analisar dados de entrevistas para não generalizar e universalizar fatos que são datados historicamente. Concluimos que as atividades dominantes dos adolescentes ainda são os estudos e os amigos devido às respostas que especificaram a importância dos estudos, tanto dentro dos muros da escola, como atividades extraescolares e a importância de estar com os amigos, mesmo que virtualmente.

Entretanto, as conclusões alcançadas nesta investigação ainda necessitam de mais pesquisas científicas, pois os temas sobre a adolescência, como dito anteriormente, são vistos pela ótica biologicista e ainda ocupam um grande espaço na vida das pessoas. Faz-se necessário pesquisas com fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, para se compreender melhor como ocorre esta etapa da vida do homem, tão criticada atualmente como uma fase negativa e dominada pelos hormônios.

Assim, diante de tal pesquisa e de todas as questões tratadas até o presente momento, inquietam-nos as questões sobre a adolescência, pois não se esgotam as possibilidades de investigações científicas a respeito da adolescência que tem se caracterizado como uma fase imutável.

Não podemos ignorar que essa fase de desenvolvimento, na forma como a sociedade está estruturada atualmente, está presente, porém, não devemos, como em qualquer outro objeto de estudo, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, concluir mecanicamente que as características da adolescência são inatas e/ou adquiridas passivamente devido ao meio externo e nem transmitidas hereditariamente. Procuramos esclarecer com o nosso estudo que essa fase de desenvolvimento é construída ao longo da vida do indivíduo, por meio das relações ativas dele com os conhecimentos e objetos concretos e intelectuais construídos historicamente pelos homens.

## 5. REFERÊNCIAS

Aberastury, A.; Knobel, M (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Almeida, A.M.O; Martins, P.O; Trindade, Z.A (2003). *O Ter e o Ser: Representações Sociais da adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (3). Recuperado em 1 de setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>.

Almeida, S.H.V. de (2004). *O conceito de memória na Obra de Vigotski*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Antunes, R (2002). Trabalho e Superfluidade. In: Lombardi, J.C; Saviani, d; Sanfelice, J.L (Orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, p.35-44.

Bauman, Zygmunt. (1999) *Globalização: as conseqüências humanas* (M. Penchel, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

Becker, D (2003). *O que é Adolescência*. São Paulo: Brasiliense.

Bock, A.M.B (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*. Campinas,24 (62). Recuperado em 9 maio, 2009, de <http://www.scielo.br>.

Branco, L. M., Hilário, M. O. E, Cintra, I. de Pádua (2006). *Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional*. *Rev. Psiquiatr. Clín.*, 33(6), 292-296. ISSN 0101-6083. Recuperado em 15 julho, 2008, do <http://www.scielo.br/>

Calligaris, C (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Chauí, M (2006). *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Duarte, N (1993). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados.

Duarte, N (2006). *A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação*. Revista Perspectiva: Florianópolis,24(1), 89-110. Recuperado em 14 julho, 2008, do <http://www.perspectiva.ufsc.br/>

Duarte, N. (2004). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Org: Newton Duarte. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N (2000a ). *Construtivismo e Alienação: As origens do poder de atração do ideário construtivista*. In: *Sobre o Construtivismo*. Org: Newton Duarte. Campinas: Autores Associados

Duarte, N (2003). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Editora Autores Associados: São Paulo.

Duarte, N (2000b). Vigotsky e o “aprender a aprender”: *Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Editora Autores Associados: São Paulo (Coleção Educação Contemporânea).

Elkonin, D (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em V. Davidov; M. Shuare (Org.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). (pp. 125-142). Moscou: Progreso.

Engels, F (1982). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.

Erickson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Facci, M.G.D (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. CEDES*. Campinas, 24 (62). Recuperado em 5 julho, 2008 de <http://www.scielo.br>.



Frigotto, Gaudêncio (2002). Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: Lombardi, J.C; Saviani, d; Sanfelice, J.L (Orgs).*Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados. p.61-74.

Garcia, J.A (1964). *Princípios de psicologia para os cursos superiores*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Gentili, P (2002). Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: Lombardi, J.C; Saviani, d; Sanfelice, J.L (Orgs).*Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados.p.45-59.

Grenz, Stanley, J. (1997). *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*.(A.G.Mendes, Trad). Vida Nova: São Paulo.

Gressler, L.A (2004). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2ª ed. São Paulo: Loyola.

Justo, J. S (2005). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia*. Fortaleza. 17 (1). Recuperado em 1 de setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>.

Kahhale, E. M. S.P (2001). Subsídios para a reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: Bock, Ana Mercês Bahia;, Maria da Graça Marchina & Furtado, Odair (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortex, p. 179-192

Konder, L (1984). *O que é dialética* (9ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Lage, A. M; Monteiro, K. C. C (2007). A Depressão na Adolescência. *Psicologia em Estudo*. 12 (2). Recuperado em 1 de setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>.

Leontiev, A (1983). *Actividad* (2ª ed..). Habana: Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975).

Leontiev, A (1959). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

Leontiev, A.N (1998). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed, pp. 59-83). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Leontiev, A.N., Rubinshtein, S.L., etal (1969). *Psicologia* (3ª ed.). México: Grijalbo. (Obra original publicada em 1960).

Luria, A. R (1979b). *Curso de psicologia geral. Sensações e percepções*. (Vol.II, P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A.R (1979a). *Curso de psicologia geral: atenção e memória* (Vol. III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A.R (1991). *Curso de psicologia geral*. (2ª ed. Vol. III.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Obra original publica em 1979).

Luria, A.R (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (F. Limongeli Gurgueira, Trad, 2ª ed.). São Paulo: Icone. (Obra original publicada em 1976).

Luria, A.R (1981). *Fundamentos da neuropsicologia* (J. Aranha Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Luria, A.R (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. Myriam Lichtenstein & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Márkus, G (1974a). *Marxismo y “Antropología”*. Barcelona, Grijalbo.

Márkus, G (1974b). *Teoria do conhecimento no jovem Marx* (Vol.I, C. Nelson Coutinho & R. di Piero, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Martins, L.M (2006). As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa. *Anais da 29ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu.

Martins, L.M (2007). *A formação social da personalidade do professor:um enfoque vigotskiano*. Campinas: São Paulo: Associados.

Marx, K (2002a) *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro e Marx, K. (2002b) *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.

Marx, K. & Engels, F. *História*. (1983). F. Fernandes, Org. e Trad.). São Paulo: Àtica.

Menchinskaia, A.N (1969). *El pensamiento*. Em A.N. Leontiev., S.L. Rubinshtein.,A.A. Smirnov., B.M., Tieplov., A.R. Luria, D.B. Elkonin, etal. *Psicologia* (3ª ed. F.V. Landa, Trad.). México: Grijalbo (Obra original publicada em 1960).

Miguel, R. B.P; Toneli, M. J. F (2007). Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. *Psicologia em Estudo*. 12 (2). Recuperado em 1 de setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>.

Nagel, L.H (2005b). *Educação dos alunos (ou filhos) da Pós-Modernidade: Conselho Regional de Psicologia:Maringá-Pr*.

Nagel, L.H. (2005a). *Educação & Ensino: Por quê? Para quê?* Palestra proferida para a Semana da Matemática. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari. Mandaguari.

Nagel, L.H. (2004). *Um método de ensino anti-social?* Texto apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba.

Oliveira, B.A (2006a). Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Org: Stela Miller; Sueli G. de Mendonça. Araraquara, São Paulo.

Oliveira, B.A (1994). Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani. In: Dermeval Saviani e a educação brasileira: O simpósio de Marília. São Paulo: cortez.

Oliveira, M. C. S. L (2006b). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*. 11 (2). Recuperado em 1 de setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>.

Ozella, S. and Aguiar, W. M. J (2008). *Desmistificando a concepção de adolescência*. *Cad. Pesqui.* [online]. v. 38, n. 133, pp. 97-125.

Raupp, L, Milnitsky-Sapiro, C (2005). Reflexões sobre concepções e práticas contemporâneas das políticas públicas para adolescentes: o caso da drogadição . *Saude Soc.*, Ago, .14(2). 60-68. ISSN 0104-1290. Recuperado em 15 julho, 2008, do <http://www.scielo.br/>

Rego, T.C (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes.

Saviani, Dermeval (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: cortez.

Saviani, D (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

Saviani, D (2003). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados.

Sokolov, A.N (1969). La memoria. Em A. N. Leontiev., S. L. Rubinshtein., A.A., Smirnov., B.M, Tieplov., AR., Luria., D.B, Elkonin., etal. *Psicologia*. (F. V. Landa, Trad, 3ª ed.). México: Grijalbo. (Obra original publicada em 1960).

Tiba, I. (2005). *Adolescentes: quem ama educa!* São Paulo: Integrare.

Tiba, I. (2006). *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Integrare.

Tolstij, A (1989). *El hombre y la edad*. Moscu: Progreso

Tomio, N.A. O (2006). *Adolescência na Perspectiva Histórico-Cultural*. Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Vigotski, L.S (2001). *A construção do pensamento e linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S (1998a). *A formação social da mente*. (M. Cole, etal. Org., J. C. N. etal. Trad. 6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.(obra original publicada em 1984).

Vigotski, L.S (1999). *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner. Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S (1998b). *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1982).

Vigotski, L.S (2005). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1987).

Vigotski, L.S., Leontiev, A.& Luria, A.R (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista: L.Vigotski, A Leontiev. A. Luria*. Moscu: Progreso.

Vygotski, L. S (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vygotski L.S (1996). *Obras escogidas. IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. (obra original publicada em 1983).

Vygotsky, L.S.& Luria, A.R. (1996). *A história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança* (L. L. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Zagury, T (2008). *Limites sem trauma: Construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record.

Zagury, T. (1996). *O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Record.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**



## QUESTIONÁRIO

### I Dados de identificação

1. Sexo:
2. Idade:
3. Estado civil dos pais:
4. Responsável:
5. Trabalha? ( ) Sim      ( ) Não
6. Se trabalha, identifique o local e a função que ocupa.
  
7. Série em que estuda:
  
8. Já reprovou alguma série? Em que série?

### II Questões

1. Qual a importância da escola para você?
2. Em que aspecto as matérias aprendidas auxiliam a sua relação com as outras pessoas e com a sociedade de forma geral?
3. Na maior parte das vezes, como você utiliza seu tempo livre? Das atividades citadas, qual você considera mais importante?
4. Para você, ser adolescente é .... (características da adolescência).
5. Você possui essas características?
6. O que mais marcou o fim da sua fase de criança e o início da adolescência?
7. Considerando a sua resposta anterior, o que falta para você ser tomado como adulto?
8. Em sua opinião, quem teve maior influência na formação da sua personalidade? Por quê?

**ANEXO 2**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

PROJETO DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES  
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

COORDENADORA: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Psicologia

Prezados Pais,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e gostaríamos de contar com a colaboração de vosso(a) filho (a) fornecendo dados, por meio de entrevista, no que se refere a temas relacionados à adolescência e a escola.

Serão entrevistados 20 adolescentes do Colégio Estadual Santa Maria Goretti..

As entrevistas, juntamente com a pesquisa teórica desenvolvida nesse estudo, servirão de base para a elaboração de dissertação de mestrado assim como de artigo para ser publicado em periódicos de psicologia ou educação, trazendo como resultado uma maior compreensão acerca da influência da escola no desenvolvimento psicológico dos adolescentes.

Gostaríamos de esclarecer que resguardaremos o sigilo e privacidade em relação aos sujeitos que serão entrevistados, assim como deixamos claro que todos os pais de alunos têm total liberdade, em qualquer momento, para recusar ou retirar o consentimento para seus filhos participarem desse estudo. Esclarecemos, também, que não haverá nenhuma despesa para os participantes dessa pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para prestar quaisquer informações no seguinte endereço:

**Universidade Estadual de Maringá - Departamento De Psicologia**

Avenida Colombo, 5790 – Campus Universitário

Maringá – PR – CEP. 87.020-900

Fone: (44) 3261-4416

e-mail: [mgdfacci@uem.br](mailto:mgdfacci@uem.br); [giselemascagna@hotmail.com](mailto:giselemascagna@hotmail.com)

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

---

Gisele Cristina Mascagna

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
após ter lido e entendido as informações e esclarecimentos de todas as minhas dúvidas,  
referentes a este estudo com a Professora Dra. MARILDA GONÇALVES DIAS  
FACCI e GISELE CRISTINA MASCAGNA, **CONCORDO**  
**VOLUNTARIAMENTE,** que meu filho(a)  
\_\_\_\_\_ forneça dados para a  
pesquisa por meio de entrevista.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou responsável

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**ANEXO 3**  
**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

## DADOS DA ENTREVISTA

Total de adolescentes entrevistados : 14

**TABELA 1 – Sexo**

Sexo	%
Feminino	78,5
Masculino	21,5

**TABELA 2 - IDADE**

Idade	%
13 anos	57,2
14 anos	28,6
15 anos	7,1
16 anos	7,1

**TABELA 3 – ESTADO CIVIL DOS PAIS**

Estado Civil	%
Casados	71,4
Divorciados	14,3
Viúvo(a)	14,3

**TABELA 4 – ADOLESCENTES QUE TRABALHAM**

TRABALHAM	%
NÃO	92,9
SIM	7,1

**TABELA 5 –REPROVAÇÃO DE SÉRIE**

REPROVAÇÃO	%
NÃO	71,4
SIM	28,6

**TABELA – 6 – SÉRIE DE REPROVAÇÃO**

SÉRIE	Freq.
6 <sup>a</sup>	2
7 <sup>a</sup>	1
8 <sup>a</sup>	1

**TABELA 7 – IMPORTÂNCIA DA ESCOLA**

Respostas	Freq.
Para aprender	6
Para ter um futuro melhor	5
É importante porque sem estudo a pessoa não tem valor	4
Para aprender e ter uma boa profissão	4
Ser alguém na vida	3
Para ficar inteligente	2

**TABELA 8 – NO QUE AS MATÉRIAS AUXILIAM**

Respostas	Freq.
Ajuda a compreender melhor as coisas	8
Na comunicação	8
A fazer as tarefas do dia-a-dia	4
Auxilia no relacionamento com as pessoas	4
Ajuda a escrever melhor	3
Ajuda a pessoa ficar mais informada	2
A ser mais educado	2

**TABELA 9 – COMO UTILIZA O TEMPO LIVRE**

Respostas	Freq.
Sai com os amigos	12
Usa o computador, mexendo no MSN e no Orkut	7
Faz cursos (informática ou, inglês, ou espanhol, ou artes)	6
Assistindo Televisão	6
Ajudando nas tarefas da casa	5
Estuda, fazendo tarefas escolares	4
Pratica esporte	3
Ouvindo música	3
Jogando game	1
Vai a Igreja	1
Dorme	1

**TABELA 10 – DAS ATIVIDADES CITADAS QUAL É A MAIS IMPORTANTE**

Respostas	Freq.
Tarefas escolares	5
Televisão	3
Esporte	2
Sair com os amigos	1
Computador	1
Curso de Informática	1
Curso de Inglês	1
Curso de Espanhol	1
Igreja	1

**TABELA 11 – DAS ATIVIDADES CITADAS QUAL MAIS GOSTA**

Respostas	Freq.
Sair com os amigos	4
Computador (orkut/MSN)	4
Esporte	2
Curso de espanhol	1
Curso de informática	1
Televisão	1
Igreja	1

**TABELA 12 – O QUE É SER ADOLESCENTE**

Respostas	Freq.
Ter o comportamento diferente (falar, vestir, pensar e ser)	8
Ser rebelde	7
Curtir a vida (bagunçar, festejar)	5
Andar em grupo	4
Ser estressado	2
Ter mais responsabilidade	2
Ter o hormônio aumentado	1
Não se nem criança e nem adulto	1
Estudar	1

**TABELA 13 – POSSUI AS ACARACTERISTICAS CITADAS**

Respostas	Freq.
Sim	9
Um pouco	4
Não	1

**TABELA 14 – MARCO DO FIM DA INFÂNCIA**

Respostas	Freq.
A forma de pensar	6
O aumento da responsabilidade	4
A mudança de comportamento	3
Menstruação	2
Não gostar mais de brincar	2
Ter mais liberdade	2
Ter mais amigos	1
Nada	1

**TABELA 15 – O QUE FALTA PARA SER ADULTO**

Respostas	Freq.
Ter mais responsabilidade, maturidade	14
Trabalhar	3



Ter mais idade	3
Fazer faculdade	1
Ser independente	1

**TABELA 16 – PESSOA QUE MAIS INFLUENCIOU A PERSONALIDADE**

Respostas	Freq.
Mãe	8
Os pais	2
Pai	2
Os amigos (a)	2
Primo (a)	2
Madrasta	1
A avó	1

**TABELA 17 – POR QUE ESSAS PESSOAS INFLUÊNCIARAM**

Respostas	Freq.
Porque foi a pessoa que ele mais conviveu	8
Porque quer que o adolescente seja responsável	2
Porque a mãe quer que o jovem seja alguém na vida	1
Porque ambos são parecidos	1
Porque recebe conselhos	1
Não sabe	1